This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

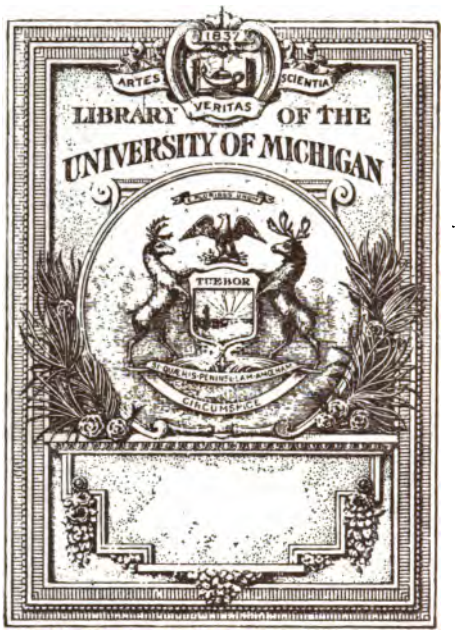
+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

A 437608


1837
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
TUEBOR
CIRCUMSPICE

LB
5
P13

Pädagogische Bibliothek.

Eine Sammlung
der wichtigsten pädagogischen Schriften
älterer und neuerer Zeit.

Herausgegeben

von

Karl Richter.

XIV. Band.

J. F. Herbart, Pädagogische Schriften II.

Bearbeitet

von

Karl Richter.

Leipzig, 1878.
Verlag von Siegismund & Volkening.
Buchhandlung für pädagog. Literatur.

15-907

J. F. Herbart.

Kleinere pädagogische Schriften.

Reden und Abhandlungen.

GENERAL LIBRARY
University of
MICHIGAN

Mit Einleitung und Anmerkungen versehen

von

Karl Richter.

Leipzig, 1878.
Verlag von Siegismund & Volkening.
Buchhandlung für pädagog. Literatur.

Einleitung.

Nachdem wir im ersten Bande unserer Ausgabe von Herbarts Schriften die beiden pädagogischen Hauptwerke Herbarts, die „allgemeine Pädagogik“ und den „Umriß pädagogischer Vorlesungen“ wiedergegeben haben, vereinigen wir im vorliegenden zweiten Bande eine Reihe von 16 kleineren Schriften, Reden und Abhandlungen, welche noch das Wichtigste enthalten, was Herbart sonst bei verschiedenen Gelegenheiten und zu verschiedenen Zeiten über Erziehung und Unterricht geäußert hat, und was als Ergänzung und weitere Ausführung einzelner Partien jener beiden Hauptwerke von besonderer Bedeutung und größerem Interesse ist. Sie sind von uns so angeordnet, daß in ihrer Aufeinanderfolge ein gewisser innerer Zusammenhang erkennbar ist, womit jedoch nicht gesagt sein soll, daß derselbe ein so fester sei, daß jede Schrift nothwendig den Platz einnehmen müsse, den wir ihr zugewiesen haben.

Die ersten drei Schriften, das ABC der Anschauung mit seiner Schlußabhandlung über die ästhetische Darstellung der Welt, sowie die Abhandlung über Idealismus und Pädagogik und die Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik führen uns zu den Grundlagen der Pädagogik; die folgenden zwei Vorträge (Nr. IV und V) sprechen sich über Pestalozzis Bestrebungen aus und stellen sich in die Mitte von Herbarts theoretischen Ansichten und seiner pädagogischen Wirksamkeit als Universitätslehrer; die Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik (Nr. VI) und die Schriften aus dem pädagogischen Seminar zu Königsberg (Nr. VII) behandeln theils allgemeine, theils besondere Fragen der Pädagogik; die nächsten sechs Schriften (Nr. VIII—IX) beziehen sich speziell auf das Schulwesen und legen Herbarts Ansichten über die äußere und innere Organisation

desselben dar, während die abschließende Rezension über Schwarz (Nr. X) nicht bloß von geschichtlichem Interesse ist, sondern auch viele treffende pädagogische Bemerkungen enthält.

I. Das ABC der Anschauung, das den vorliegenden Band eröffnet, erschien zuerst im Jahre 1802 unter dem Titel: Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt von J. F. Herbart. Göttingen bei J. Fr. Röwer, und ist dem Herbart eng befreundeten Kanzleirath v. Halem*) gewidmet. Aus dem Begleitschreiben zum Dedikationsexemplare theilen wir die erste Hälfte mit; sie lautet:

„Göttingen, 28. Okt. 1802.

„Wem anders als Ihnen, mein sehr verehrter Freund, könnte ich meine Erstlinge darbringen? Ich habe nicht vor dem Publikum mit Ihnen schwatzen wollen, aber nichts desto weniger steht die ganze Reihe der Jahre vor mir, worin ich die Zeichen Ihrer Aufmerksamkeit, die Ermunterungen Ihrer Güte nach einander empfing. Sie haben mich zweimal dem Publikum vorgeführt. Sie sind der Erste, den ich bei meinem Hervortreten hochachtungsvoll zu begrüßen habe.

„Meine Schritte werden noch immer langsam sein. Nur darstellen will ich mich und meine Gedanken der Prüfung. In diesem Geiste werden Sie mein Buch geschrieben, und würden Sie meine hiesigen Verhältnisse, wenn Sie hier wären, eingeleitet sehen. Meine Gewalt wende ich gegen mich selbst. Ich hätte Stoff im Ueberfluß, mich ungestüm laut zu machen; der Philosophie könnte ich: „rückwärts," der Pädagogik: „vorwärts," und vielleicht sogar der Mathematik: „grad aufwärts" ins Ohr schreien, und zugeben müßten Sie wohl, daß der Ruf Grund hätte. Aber was würde es helfen? Niemand würde mich verstehen, ja ich selbst liefe von dem Augenblicke an Gefahr, mich selbst nicht mehr zu verstehen. — Dagegen mache ich mich auch mit niemandem gemein, der mir nicht angehören kann. Odi profanum vulgus, et arceo!**) Lächeln — den Kopf schütteln werden Sie vielleicht bei diesen Expektorationen. Sei es! Sie mögen es wohl wissen, daß ich gerade so viel Muth und Selbstvertrauen habe, als eben nöthig ist, um nicht ohne Besonnenheit und Gewissenhaftigkeit auf ein philosophisches Katheder treten zu können.

„Mein Buch möchte ich gern Ihrer Fürsorge empfehlen. . . . . .

„Im hohen Grade würde ich es meiner Vaterstadt verdanken, wenn sie sich das Verdienst um mich erwürbe, die ersten, genauen und

*) Vgl. den 1. Band vorliegender Ausgabe, S. XXIX.

**) Ich hasse die uneingeweihte Menge, und halte sie zurück. (Horaz, Oden III, 1, 1.)

sorgfältigen Versuche mit meinem Vorschlage anzustellen. — Auf jeden Fall aber darf ich annehmen, daß sie Männer besitzt, die Geist und Interesse genug vereinigen, um sich der großen Pestalozzi'schen Idee, elementarische Anschauungen zum Hauptfundament des Unterrichts zu machen, völlig zu bemächtigen. Und so darf ich erwarten, von dort aus wenigstens durch Urtheile bekehrt zu werden, ob ich jene Idee der Ausführung näher gebracht oder sie verfehlt habe." *)

Die Bestrebungen Pestalozzi's, „elementarische Anschauungen zum Hauptfundamente des Unterrichts zu machen" und ein ABC der Anschauungsübungen aufzufinden, das „den Stoff lückenloser Reihenfolgen" sinnlicher Darstellungen biete, — diese Bestrebungen Pestalozzi's hatten Herbart lebhaft interessirt; er hatte bei einem Besuche Pestalozzi's in Burgdorf 1799, wo Pestalozzi nach seinem ABC noch suchte, selbst gesehen, wie die Kinder mit Hilfe von Hornblättchen Linien, Winkel, Vierecke und Kreise zeichneten**), und mit nicht geringen Erwartungen hatte er, gleich anderen, die 1801 erschienene Schrift Pestalozzi's „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" in die Hand genommen. Legte doch Pestalozzi hier zum erstenmale dem Publikum seine pädagogischen Ideen dar; glaubte er doch den rechten Weg zu einem besseren Unterrichte der Jugend gefunden zu haben, bei welchem sein ABC der Anschauung als Grundlage einer allgemeinen Unterrichtsmethode in erster Linie stand.

Das ABC der Anschauung aber ist nach Pestalozzi eine Kunst, „die Regeln der Ausmessungen durch die genaue Abtheilung aller Ungleichheiten, die in der Anschauung zum Vorschein kommen, zu vereinfachen und zu bestimmen"***); es soll das Kind in den Stand setzen, „sich über die Form der Gegenstände, deren es sich . . . bestimmt aber nicht deutlich bewußt worden, Rechenschaft geben zu können" und „dahin bringen, sich in Rücksicht auf die Formen aller Dinge zu bestimmten Begriffen über das Verhältniß ihres Inhalts zum gleichseitigen Viereck zu erheben und auf diese Weise im ganzen Umfange dieses Unterrichtsfaches eine ganze Reihenfolge von Mitteln zu finden, von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu gelangen." †) Das Mittel dazu ist „eine gleichförmige Abtheilung des gleichseitigen Vierecks

*) Vgl. Ziller, Herbartische Reliquien S. 149 f.

**) Vgl. den 1. Band dieser Ausgabe S. XXV, und im vorliegenden Bande S. 5, 34, 248.

***) Vgl. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, in der Ausgabe der „Pädag. Bibliothek" S. 138.

†) Vgl. ebendas. S. 170.

zu bestimmten Ausmessungsformen, und erfordert wesentlich eine genaue Kenntniß des Ursprungs derselben, der geraden Linie, in ihrer liegenden und stehenden Richtung. — Die Abtheilungen des Vierecks durch diese letzten erzeugen dann sichere Bestimmungs- und Ausmessungsformen aller Winkel, so wie des Rundes und aller Bögen, dessen Ganzes ich das ABC der Anschauung heiße."*) Demnach sollten die Kinder zuerst die gerade Linie in ihren verschiedenen Richtungen, dann ebenso die Parallellinien, ferner die Winkel und ihre Arten, darnach „das durch Vereinigung zweier Winkel entstandene," gleichseitige Viereck und seine Abtheilungen in Halbe, Viertel ꝛc. als Urform aller Ausmessungsformen, und endlich das Rund und seine Abweichungen und Theile kennen und benennen, selbständig anwenden und benutzen und endlich nachzeichnen lernen;**) außerdem sollte das gleichseitige Viereck mit seinen Theilungen als gemeinsame Quelle des Anschauungs-ABC „auch zum Fundamente des Rechnungs-ABC gelegt," es sollten so „die Elementarmittel der Form und Zahl in eine solche Harmonie gebracht werden, daß die Ausmessungsformen als erste Fundamente der Zahlverhältnisse, und die Fundamente der Zahlverhältnisse als Fundamente der Ausmessung gegenseitig gebraucht würden."***) Und so sehr war Pestalozzi von der hohen Bedeutung seiner Entdeckung für das Unterrichtswesen überzeugt, daß er ausrufen konnte: „Lieber Freund! Wenn mein Leben einen Werth hat, so ist es dieser, daß ich das gleichseitige Viereck zum Fundamente einer Anschauungslehre erhoben, die das Volk nie hatte. Ich habe dadurch dem Fundamente unserer Erkenntniß eine Reihenfolge von Kunstmitteln bereitet, die bisher die ihm untergeordneten Mittel des Unterrichts, Sprache und Zahl, hatten, die es aber selbst nicht hatte."†)

So sehr Herbart mit der Idee Pestalozzi's einverstanden war, so wenig konnte er, der scharfe Denker und gewiegte Mathematiker, sich mit der Art ihrer Ausführung einverstanden erklären. Angeregt durch den ihm gleichfalls wichtigen Gegenstand unternahm er es, durch eine eigene Bearbeitung desselben der Pestalozzischen Idee eine andere, auf wissenschaftlicher Grundlage beruhende Richtung zu geben, sie ihrer

*) Vgl. Wie Gertrud ꝛc. in d. Ausg. d. „Päd. Bibl." S. 140 f.
**) Ausführliches darüber vergleiche man ebendas. S. 138 ff.
***) Vgl. ebendas. S. 159 f.
†) Vgl. ebendas. S. 186.

Ausführung näher zu bringen und „den Anstoß wegzuräumen, den wenigstens Kenner der Mathematik an jenem Viereck nehmen konnten, das die Idee des ABC der Anschauung entstellte. Es schien rathsam, die Leichtigkeit der Verbesserung zu zeigen, noch ehe der Tadel laut würde.“*) Herbart nahm deshalb, wie er das schon in dem Aufsatze über Pestalozzis Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ angedeutet hatte,**) das Dreieck zum Anfangspunkte für die Bildung der Anschauung, ließ die Verbindung mit der Zahlenlehre fallen, und durch Zurückgehen auf die Elemente der räumlichen Auffassung und deren wissenschaftliche Anordnung und Behandlung wurde sein ABC der Anschauung zu einer Vorstufe der Geometrie, zu einer Einleitung in die Mathematik. Schon im Juli 1802 machte er von Göttingen aus seinem Freunde Gries in Jena davon Mittheilung, indem er demselben unter anderm schrieb:

„Meine Schriftstellerei wirst Du um Michaelis ganz von unten auf dienen sehen; sie fängt von A-B-C an. Nämlich von Pestalozzis Idee eines A-B-C der Anschauung, die ich durch und für Mathematik ausgeführt wünsche. Vielleicht hast du im Januarstück der „Irene“ einen Aufsatz von mir bemerkt, der meinen bremischen Freundinnen zugeschrieben ist, und der jenes A-B-C gewissermaßen verkündigt.**) Findest Du Gelegenheit, in Jena die Rede hier und da auf die Pestalozzische Angelegenheit zu leiten, so würdest Du mich verbinden.“***)

Allein die Schrift hatte die gehoffte Wirkung nicht.†) In dem (von Krüsi bearbeiteten) „ABC der Anschauung, oder Anschauungslehre der Maßverhältnisse“ Zürich, Bern und Tübingen 1803. 2 Hefte) behauptete Pestalozzi sein Viereck und führte seine Idee der schon 1801 angedeuteten Plane gemäß aus. Das bewog Herbart, bei der schon 1804 nöthig gewordenen zweiten Auflage seines Buches, dasselbe „aus dem äußern Zusammenhange, worin es stand, um etwas zurückzuziehn.“ ††) Einestheils änderte er den Titel und bezeichnete nun die Schrift unter Weglassung der Worte „untersucht und wissenschaftlich ausgeführt“ als „einen Cyklus von Vorübungen im Auffassen der

*) Vgl. unten im Texte S. 101.

**) Vgl. unten S. 255.

***) Vgl. Ziller, Herbartische Reliquien S. 146.

†) Vgl. auch Bd. I, S. 282 vorliegender Ausgabe.

††) Vgl. unten S. 101; außerdem vergleiche man den Schlußsatz in dem Briefe an v. Halem S. VII mit dem vorletzten Satze des 1. Absatzes auf S. 101.

Gestalten;“ anderntheils bewirkte er auch im Texte mancherlei Aenderungen und Zusätze und erweiterte das Ganze durch eine „Nachschrift zur zweiten Auflage,“ sowie durch die Abhandlung „über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung.“ Außerdem erscheint der Ton viel zuversichtlicher und selbstbewußter, als in der ersten Auflage, und was den Umfang anbelangt, so hat die zweite Auflage VI und 281 Seiten (gegen VI und 218 Seiten der ersten) in klein 8. — In der Hartensteinschen Ausgabe von Herbarts sämtlichen Werken (Leipzig 1850—52) findet sich die Schrift Band XI, Seite 75—233 mitgetheilt, während die Abhandlung über die ästhetische Darstellung der Welt sonst noch in Herbarts Kleineren philosophischen Schriften (Leipzig, 1842) Band I, S. 41—65 abgedruckt worden ist.

Um dem Leser ein Bild beider Auflagen zu bieten, haben wir das, was der ersten Auflage eigenthümlich ist, zwischen Sternchen (*—*), was der zweiten Auflage angehört, zwischen eckige Klammer ([—]) gestellt, und was sich so nicht kennzeichnen ließ, in die Anmerkungen verwiesen. — Die in den Originalen durch Schwabacher Schrift hervorgehobenen Stellen sind von uns gesperrt, die mit gesperrter Schwabacher Schrift ausgezeichneten Stellen bei uns mit fetten Typen wiedergegeben worden.

Die Schrift Herbarts soll, wie er selbst sagt, „erstlich und hauptsächlich ein ABC der Anschauung,“ also eine Stufenfolge von Uebungen zur Bildung des Augenmaßes behufs einer genauen und sicheren Auffassung der Gestalten, „dann zweitens und nebenher (weil beides der Sache nach zusammenfällt) ein Prolog zur Mathematik (nicht bloß zur höheren) sein.“*) Zu diesem Zwecke geht sie nach einfachen Vorübungen im Auffassen, Zeichnen und Messen von Linien und Winkeln sehr bald zur Auffassung und Einprägung gewisser Musterdreiecke über, welche in trigonometrischer Weise nach Winkeln und Seiten und deren Abhängigkeit von einander betrachtet, gemessen und durch nebenherlaufende Rechnungen bestimmt werden.

Gewiß ist nicht zu leugnen, daß die sichere Bekanntschaft mit regelmäßigen Gestalten die genaue Auffassung der unzähligen, in der äußern Welt vorkommenden unregelmäßigen Gestalten wesentlich unterstützt und fördert; gewiß ist auch bei Herbart der treffliche methodische

*) Vgl. unten S. 103.

Gang anzuerkennen, der unter beständiger Inanspruchnahme der Selbstthätigkeit des Zöglings klar, sicher und fest die Anschauungen in Begriffe überführt; und ebenso kann die Ausführbarkeit der Herbartischen Anschauungsübungen, zumal in der später vereinfachten Form,*) nicht schlechtweg geleugnet werden, da dieselbe von Herbart selbst und auch von andern, wie von Ranke in Göttingen, wiederholt und mit gutem Erfolge versucht worden sind;**) aber gleichwohl darf man an ihrer allgemeinen Anwendbarkeit im Schulunterrichte, an ihrer durchweg angemessenen Gestaltung für die Schulpraxis gerechte Zweifel hegen. Einmal eilt Herbart viel zu rasch über die Vorübungen zu der trigonometrischen Betrachtung der Dreiecke hinweg, und behandelt alles viel zu abstrakt, als das im Interesse eines fruchtbringenden Unterrichts räthlich sein könnte; gerade die Altersstufe, in welcher das ABC durchgearbeitet werden soll (vom 8. bis 10. Jahre) verlangt für so abstrakte Gegenstände viel manchfaltigere und zahlreichere Vorübungen, Anschauungen und Betrachtungen, als es bei Herbart der Fall ist. Dazu kommt, daß Herbart das Maß für die Fähigkeiten 8—10jähriger Kinder viel zu hoch nimmt. Denn wenn er auch auf Grund der eigenen Jugenderinnerungen den Kindern mehr zumuthen zu dürfen glaubt, als es für gewöhnlich geschieht, und dem Lehrer, dem selbst die verlangten Betrachtungen schwer fallen, sagt, er möge daraus schließen, wie viel an seinem Jugendunterrichte gefehlt haben müsse, nicht aber, daß das die Kinder nicht lernen könnten,***) so besitzen gleichwohl Kinder dieses Alters die von Herbart vorausgesetzte Abstraktionsfähigkeit, ganz abgesehen von der ebenfalls verlangten gedächtnißmäßigen Einprägung der abstrakten Ergebnisse, im Durchschnitt noch nicht; und mögen auch immerhin jene Anschauungsübungen bei gutbefähigten Kindern und wo ein geschickter Lehrer sich nur wenigen Zöglingen, wie im Privatunterrichte, ganz widmen kann, mit gutem Erfolge ausgeführt werden, bei dem Massenunterrichte öffentlicher Schulen, wo der Mittelschlag vorherrscht, wird das schwerlich gelingen. Außerdem nehmen jene Anschauungsübungen gar keine Rücksicht weder auf die Art, wie die Auffassung des Räumlichen beim Kinde vor sich geht: nämlich nie von

*) Vgl. den 1. Bd. dieser Ausgabe, S. 244 f., § 253.

**) Vgl. unten S. 150; ebenso Ziller, Herbartische Reliquien, S. 155 u. 157; desgl. Herbarts kleinere philos. Schriften Bd. I, S. LXV.

***) Vgl. unten S. 88 und S. 58.

den Elementen der Gestalt, von Linien und Dreiecken, sondern immer von körperlichen Gebilden, — noch auch auf die vom Kinde bereits erlangten Anschauungen, an die doch eigentlich anzuknüpfen wäre, da sie noch vielfach der Erzänzung und Berichtigung bedürfen, sondern sie gehen, unbekümmert um das alles, ihren selbständigen und zwar synthetischen Weg, dem doch überall der analytische vorauszugehen hat, und nehmen „einen völlig neuen Anlauf zur Auffassung des Räumlichen, als hätten sie gänzlich von vorn anzufangen.“*) Dagegen bietete das Herbartische ABC der Anschauung im einzelnen sehr viele treffliche Winke für die Methodik des geometrischen Unterrichts, und ihre stille Wirkung ist in verschiedenen Schriften über die geometrische Formenlehre, wie z. B. den von Zizmann, von Fresenius u. a. zu erkennen.

In der Nachschrift zur 2. Aufl. bezeichnet Herbart das ABC nur als ein kleines Pünktchen in der Weite der Erziehungssphäre**), und um „von allgemeinen Grundsätzen her einen Schein darauf zu werfen,“***) fügt er nach Abwehr eines abgünstigen Kritikers anhangsweise die Abhandlung „Ueber die ästhetische Darstellung der Welt“ bei, welche man als Prolog seiner Allgemeinen Pädagogik bezeichnen kann. Nicht nur bezieht er sich späterhin — in der Allgemeinen Pädagogik und anderwärts — wiederholt auf sie,†) sondern es darf auch angenommen werden, daß der (verloren gegangene) „ältere Aufsatz,“ von dem sie „ein Fragment“ war,††) der „Embryo“ der Allgemeinen Pädagogik gewesen ist, von dem er in dem Widmungsschreiben an seinen Freund Smidt spricht,†††) — und vielleicht auch derselbe, den er sich in einem Briefe vom Herbste 1802 von dem Genannten zurückerbittet.†*) — Nicht bloß in der räumlichen Welt soll sich der Zögling zurechtfinden lernen, das letzte und höchste Ziel der Erziehung ist, ihn durch eine entsprechende Darstellung die Welt der beseelten Wesen, die menschlichen Verhältnisse und Handlungsweisen ästhetisch auffassen, d. i.

---

*) Vgl. Waitz, Allgem. Pädagogik § 9. und Karl Richter, der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. 2. Aufl. S. 112 f.

**) Vgl. unten S. 106.

***) Vgl. unten S. 105.

†) Vgl. den 1. Bd. dieser Ausgabe, S. 25, 96, 98 f., 111, 326.

††) Vgl. unten S. 106.

†††) Vgl. den 1. Bd. dieser Ausgabe S. LXXV.

†*) Vgl. Ziller, Herbartische Reliquien S. 148.

nach gewissen, auf ästhetische Beurtheilung beruhenden allgemeinen sittlichen Musterbildern beurtheilen und darnach das eigene Denken und Handeln bestimmen zu machen. Das führt in das Gebiet der Ethik, die Herbart ganz eigenartig bearbeitete,*) und die den Grundpfeiler seiner Pädagogik ausmacht. Die Kontroversen, in die er hier — außer mit Kant — namentlich mit dem Fichteschen Idealismus geräth, ziehen sich durch seine ganze Philosophie hindurch und leiten uns zur zweiten der im Texte mitgetheilten Schriften „Ueber das Verhältniß des Idealismus zur Pädagogik" über.

II. Diese ist auf Veranlassung einer ausführlichen Rezension entstanden, welche der Professor Brandis in Bonn in der Hallischen Allg. Literaturzeitung (Jahrg. 1831, August, Nr. 141—145) über den zweiten Band von Herbarts Allgemeiner Metaphysik veröffentlicht hatte. Da Herbart dieselbe hochschätzte, so wollte er bei seinem abweichenden Standpunkte sie „nicht sowohl widerlegen, als durch ein Zeichen der Aufmerksamkeit verdanken,"**) indem er beabsichtigte, in einem offenen Sendschreiben an den Rezensenten die in jener Beurtheilung untergelaufenen Mißverständnisse aufzuklären. Brandis hatte nämlich unter Vertretung Fichtescher Ansichten vom Ich gegen Herbarts Theorie, daß das Selbstbewußtsein aus der Apperzeption der Vorstellungsmassen und Vorstellungsreihen unter einander entstehe und davon abhänge, behauptet, daß sich daraus die Thatsache der sittlichen Zurechnung nicht erklären lasse.***) Das benutzte Herbart, um auf Fichtes Idealismus zurückzukommen, da ja Fichte „nach den Bedingungen des Selbstbewußtseins" gesucht und dadurch „die Philosophie mit einem bis dahin unbekannten Probleme bereichert" hatte;†) und indem er sich „über das Verhältniß der Zurechnung zur allmählichen Ausbildung und Umbildung der Ichheit," wie Hartenstein bemerkt,††) nirgends wieder so geflissentlich als hier aussprach, gab er seiner Betrachtung die Richtung auf die Erziehung, um zu zeigen, wie gerade der Idealismus die Möglichkeit einer Einwirkung des Erziehers auf den Zögling überhaupt und die Entstehung der sittlichen Zurechnung insbesondere ungelöst

*) Vgl. den 1. Bd. dieser Ausgabe S. LXIII f.
**) Vgl. unten S. 128.
***) Vgl. Anm. 56.
†) Vgl. Herbart, Sämtl. Werke, VII, 152.
††) Vgl. Herbart, Kl. philos. Schr. II, S. XIX f.

lasse. Daß der Idealismus kein Kausalverhältniß zwischen Erzieher und Zögling anzunehmen gestatte, war einer der Hauptangelpunkte, um welchen sich der von Herbart zeitlebens gegen den Idealismus geführte Kampf bewegte.*)

Das Sendschreiben ist nach Hartensteins Bemerkung**) weder von Herbart herausgegeben, noch überhaupt vollendet worden. Hartenstein fand in Herbarts Nachlasse zwei Anfänge vor, von denen er den längeren zuerst in den Kleineren philos. Schriften Herbarts, Bd. II, S. 695—720, und darnach auch bei der Herausgabe von Herbarts Sämtlichen Werken Bd. XI, S. 319—342 zum Abdruck brachte und mit der dem Inhalte entsprechenden Ueberschrift versah.

III. An dritter Stelle folgen die Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. Wie die Pädagogik hinsichtlich ihres Zweckbegriffs an die Ethik geknüpft ist, so ist sie hinsichtlich der Mittel und Hindernisse an die Psychologie gewiesen. Die aus jenem Zweckbegriffe herfließenden praktischen Ueberlegungen und zu wählenden Maßregeln betrachtete Herbart nur als die eine Hälfte der Pädagogik, die er denn auch in seiner „Allgemeinen Pädagogik" bot; als nothwendig dazu gehörige zweite Hälfte aber bezeichnet er die psychologische Pädagogik, welche die Möglichkeit der Erziehung theoretisch erklärt, ohne Rücksicht auf das Rechte oder Verkehrte jedem zu sagen wisse, was er wirken könne, und jedem sein Thun im Spiegel zeige.***) Als ein Anlauf dazu dürfen die „Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik" angesehen werden, denen schon mehrere vorbereitende Abhandlungen vorausgegangen waren. Als solche sind zu nennen die im „Königsberger Archiv für Philosophie ꝛc." 1812, Bd. 1. S. 292 ff. veröffentlichte „Psychologische Untersuchung über die Stärke einer gegebenen Vorstellung als Funktion ihre Dauer betrachtet," der der gleichsam als Anhang sich anschließende kürzere Aufsatz „über die dunkle Seite der Pädagogik" (ebendas. S. 338 ff.) die Richtung auf die Pädagogik giebt, und dann die 1822 zu Königsberg als selbständige Schrift in

*) Vgl. unten Anm. 33.

**) Vgl. Herbart, Kl. philos. Schr. II, S. XIX.

***) Vgl. unten S. 148; desgl. im 1. Bde. vorliegender Ausgabe S. 7 u. S. 340 f. (Anm. 116 u. 117).

lateinischer Sprache erschienene Abhandlung: „de attentionis mensura causisque primariis“ (über das Maß und die allgemeinsten Bedingungen der Aufmerksamkeit), welche ebenfalls eine pädagogisch wichtige Frage behandelt und in den „Briefen“ wieder angeführt wird.*) In beiden Abhandlungen wird, wie in den Briefen, die Mathematik durch Einführung von Rechnungen auf psychologische Vorgänge angewandt, und wir bringen von ihnen wenigsten den Aufsatz „Ueber die dunkle Seite der Pädagogik“ vollständig zum Abdruck, zumal im ersten Bande vorliegender Ausgabe wiederholt auf ihn verwiesen worden ist und er die Einleitung zur „Allgemeinen Pädagogik“ ergänzt.**) Er lautet (W. VII, 65—71):

„Welche Seite der Pädagogik hier vorzugsweise die dunkle genannt werde, braucht unmittelbar hinter der vorstehenden psychologischen Abhandlung wohl keiner Erinnerung. Von der Untersuchung über die Stärke einer einfachen sinnlichen Vorstellung als Funktion der Dauer ihrer Auffassung, bis zu einer vollständigen psychologischen Theorie der Charakterbildung, — welch ein unermeßlicher Weg! Und auf diesem Wege herrscht noch tiefe Nacht, und dieser Weg läuft ganz und gar an der dunkeln Seite der Pädagogik dahin. —

„Um einigermaßen im Zusammenhange der vorhergehenden Nachforschungen zu bleiben, überlegen wir zuvörderst, was dieselben der Pädagogik bedeuten können. Sie geben ein Bruchstück einer Theorie der Aufmerksamkeit; und eine Theorie der Aufmerksamkeit wäre ein wesentlicher, wenn auch nur kleiner Theil einer psychologischen Pädagogik.

„Da über die dunkle Seite einer Sache sich nur insofern etwas sagen läßt, als daraus einzelne helle Punkte hervorleuchten: so mag es sich wohl schicken, die eben aufgefundenen hellen Punkte noch einmal anzusehn, und sie mit dem Bedürfniß eines mehr ausgebreiteten pädagogischen Wissens zu vergleichen.

„Ich setze voraus, es entgehe niemandem, wie unaufhörlich ein Erzieher die Aufmerksamkeit seines Zöglings in Anspruch zu nehmen fast nicht umhin kann; wie schädliche Mittel (Prämien, Reizungen des Ehrgeizes u. dergl.) manchmal ersonnen sind, um ein dennoch ungetreues Merken zu erlangen; wie viel darauf ankommt, ohne schädliche Mittel mit größtem Vortheil die mögliche Aufmerksamkeit des Zöglings zu benutzen.

„Ich nehme ferner als bekannt an, daß im Aufmerken, vollends im Aufmerksamwerden, wir uns größtentheils passiv fühlen, daß aber

*) Vgl. unten S. 236.

**) Vgl. den 1. Bd. vorliegender Ausgabe S. XLI, S. LXXXI u. S. 281.

auch, in sehr verschiedenem Grade bei verschiedenen Individuen, sich das eigne Wollen der Aufmerksamkeit bemeistere.

„Wie die Stärke des Eindrucks, die Frische der Empfänglichkeit, der Grad des Gegensatzes gegen schon vorhandene Vorstellungen, und der Grad von Unruhe des mehr oder minder zuvor beschäftigten Gemüths zusammengenommen, das Passive der Aufmerksamkeit bestimmen*), dies erhellt aus der vorhergehenden Untersuchung. Eben daraus läßt sich auch einsehn, zwar nicht worin die Aktivität des höher gebildeten Geistes bestehe, der sein Aufmerken beherrscht, aber wohl, wo die Aktivität eingreifen müsse, um die beabsichtigte Wirkung hervorzubringen. Die physiologische Empfänglichkeit gehörig richten, den stärkeren Eindruck aufsuchen, vor allem aber die Unruhe des Gemüths dämpfen, und solche Vorstellungen hervorrufen, welche den mindesten Gegensatz gegen die einzuprägende Wahrnehmung bilden: darin besteht die absichtliche Kunst des Merkens.

„Dies erinnert an das Wichtigste dessen, was der vorhergehenden Untersuchung zu einer Theorie der Aufmerksamkeit noch mangelt, und was dem Erzieher als einer der vornehmsten Theile seiner Sorgen empfohlen sein muß. Schon der leichteste Anfang des Merkens nämlich reproduzirt ältere Vorstellungen, die dem Gemerkten theils gleich, theils entgegen sind, und auf entgegengesetzte führen. Welche, und wie stark die reproduzirten sein werden, hängt von den frühern Gemüthslagen, von der frühern Bildung ab. Der Erzieher, welcher Aufmerksamkeit ohne gehörige Vorbildung verlangt, spielt auf einem Instrumente, dem die Saiten fehlen.

„Das Ganze des Unterrichts, von seinen ersten Anfängen bis ans Ende, so zu ordnen, daß mit möglichst-größtem Vortheil jedes Vorhergehende dem näher und dem entfernter Nachfolgenden die Disposition des Zöglings zubereite: diese Aufgabe war ein Hauptgegenstand meiner Betrachtungen in mehrern pädagogischen Schriften. Was in meiner allgemeinen Pädagogik über den Wechsel der Vertiefung und Besinnung, als über die stets nothwendige geistige Respiration gesagt ist, das kann man, wenn schon den Sinn jener Ausdrücke nicht völlig erschöpfend, mit Rücksicht auf die obige Abhandlung so ausdrücken: Wenn eine Reihe von Auffassungen eine gewisse Hemmungssumme hat anwachsen machen, so muß man dieselbe zuvor sich senken lassen, ehe man weiter gehn darf. Dieses Gesetz der gehörigen Interpunktion beim Unterricht, wie man es nennen könnte, enthält gleichwohl nicht die ganze Bedeutung jener Worte; denn Besinnung ist nicht bloßes Sinkenlassen einer Hemmungssumme, sie ist Verschmelzung des zuvor einzeln und in getheiltem Bewußtseyn Aufgefaßten; ein Gegenstand für eine andre, noch viel weitläuftigere psychologische Untersuchung, als es die vorher-

*) Nämlich das, worin wir uns passiv vorkommen, denn eigentlich passiv ist die Seele niemals.

gehende war. Wie aber dieser Gegenstand noch nicht ausgearbeitet vor mir liegt, so auch nicht der mit ihm zusammenhängende, von der Reproduktion assoziirter Vorstellungen; wodurch die Begriffe vom Merken und Erwarten, mithin auch die pädagogische Kunst, den Faden der Erwartungen immer fortzuspinnen, so daß jedes Gemerkte zu schon vorhandenen und zu neu anzuregenden Erwartungen im richtigen Verhältnisse stehe, — erst volles Licht erhalten würde. Nur auf das Gesetz der gehörigen Abwechselung fällt aus der obigen Untersuchung eine brauchbare Erläuterung. Wer bei dem vollkommen Erwarteten sich aufhalten wollte, würde eine meist erschöpfte Empfänglichkeit vorfinden, denn die schon im Bewußtsein vorhandene Vorstellung kann nur noch wenig gewinnen. Dagegen wer das Allzuneue, das ganz Fremde herbeiführt, muß den starken Gegensatz fürchten, den dasselbe antreffen, die starke Hemmungssumme, die es bilden wird.

„Denkenden Lesern, nachdem sie die vorstehende Abhandlung werden verstanden haben, kann es überlassen bleiben, den hier kurz angedeuteten Betrachtungen darüber theils mehr Vollständigkeit, theils nähere Bestimmtheit zu geben.

„Aber nicht bloß einzelne, ausgeführte mathematisch-psychologische Untersuchungen, sondern schon die allgemeine metaphysische Hauptansicht von der Möglichkeit solcher Untersuchungen, geben dem Pädagogen eine Leitung, die ihn hütet, daß er im Dunkeln nicht ganz und gar die Richtung verfehlen möge.

„Bei solchen Untersuchungen kann auf den Beifall derer freilich nicht gerechnet werden, die den bekannten Lehren von der transszendentalen Freiheit anhängen. Diese muß alle Pädagogik eine Inkonsequenz kosten, weil die intelligible That der Freiheit in gar keinen Zeitverhältnissen steht, die Erziehung aber, wenn wir ihr zeitliches Beginnen und Fortschreiten, wenn wir das Kausalverhältniß zwischen Erzieher und Zögling hinwegdenken, für uns etwas völlig Unverständliches wird. Die Pädagogik hängt demnach mit einer andern Philosophie zusammen, als mit der Kantischen, Fichte'schen, Schellingschen; ja auch mit der Leibnitzischen; denn bei der prästabilirten Harmonie würde dem Erzieher und Zögling nichts anders übrig bleiben, als durch die Gottheit hindurch mit einander zu korrespondiren.

„Die Idee einer mathematischen Psychologie erlaubt dagegen nicht bloß anzunehmen, daß man auf den Zögling wirken könne, sondern auch, daß bestimmten Einwirkungen bestimmte Erfolge entsprechen, und daß man dem Vorauswissen dieser Erfolge sich durch fortgesetzte Untersuchung, nebst zugehöriger Beobachtung, mehr und mehr annähern werde. Hiebei kommt nun noch besonders die Hinwegräumung eines Irrthums zu statten, dem die praktischen Erzieher in demselben Maße mehr hingegeben zu sein pflegen, als die Idee der transszendentalen Freiheit ihnen minder genau bekannt und geläufig ist. Ich meine die Vorstellung, daß die sogenannten menschlichen Anlagen ein organisches,

nach inneren Gesetzen sich entfaltendes Ganzes bilden, welchem man wohl Pflege und Nahrung anbieten, aber keine andre Entwickelung, als die ihm ursprünglich eigne, aufdringen könne. Diese Vorstellung wird von den Erfahrungen begünstigt, welchen gemäß mancher Zögling ein ganz andres Gewächs wird, als was Eltern und Lehrer im Sinne hatten. Aber dergleichen Erfahrungen beweisen nichts anders, als daß die Erzieher, in dem Dunkel der psychologischen Pädagogik sich gänzlich verirrend, da Abneigungen hervorbrachten, wo sie Neigungen und Gewöhnungen erzielten.

„Allerdings wird jeder Kreis von Gedanken und Empfindungen, wie er sich theils erweitert, theils das schon Verbundene inniger verkettet, einem Organismus immer ähnlicher, der ausstößt, was ihm zuwider ist, und assimilirt, was er taugliches antrifft. Ursprünglich aber ist gleichwohl keineswegs in der menschlichen Seele eine organische Konstitution, so wenig als überhaupt irgend ein Vieles in ihr darf angenommen werden; und um so freieres Wirken bleibt dem Erzieher, der großentheils den Keim in früher Jugend selbst bildet, aus welchem in der Folge das anscheinend Organische hervorgeht.

„Dies ist im allgemeinen die Ueberzeugung, welche der Idee einer mathematischen Psychologie, und folglich den Hoffnungen, welche von da aus auf die Pädagogik übertragen werden können, zum Grunde liegt.

„Daß aber die Möglichkeit der Erziehung sollte theoretisch eingesehen werden können, — und zwar nicht erst künftig, sondern schon jetzt, — dies ist freilich ein unmöglicher Gedanke für den, welcher die Aufgabe einer mathematischen Psychologie noch größtentheils unaufgelöst vor sich liegen sieht.

„Unlängst hat jedoch ein Mann öffentlich behauptet, die theoretische Einsicht in die Möglichkeit der Erziehung zu besitzen. Welches ist die Philosophie dieses Mannes? Ohne Inkonsequenz nicht die Leibnitzische, Kantische, Fichte'sche, Schellingsche. Am allerwenigsten aber die meinige; denn derselbe Mann hat an demselben Orte die sehr ausführliche Probe abgelegt, was aus einer Beurtheilung meiner allgemeinen Pädagogik, ohne irgend eine Spur von Kenntniß meiner Philosophie, werden könne.*)

*) In der Jenaischen Allg. Litt. Zeit. [Oktober 1811 Nr. 234] — Logik hat dieser Mann gelernt; denn er weiß nach Definitionen und Theilungsgründen zu fragen. So sehr ich aber eine jede Real-Definition schätze, — das Resultat der Deduktion eines Begriffs aus seiner Erkenntnißquelle, — und jede Angabe eines solchen Theilungsgrundes, welcher als nothwendig an seinem systematischen Orte kann gerechtfertigt werden, — eben so sehr hasse ich, zumal in Büchern, die für die Praxis mit ausdrücklicher Verzichtleistung auf strenge Wissenschaftlichkeit geschrieben werden, den unnützen, ja verderblichen logischen Prunk mit Nominaldefinitionen, und mit willkürlich aufgegriffenen Theilungsgründen. — In die Form meiner Pädagogik — Aufstellung und nachmalige Verflechtung mehrerer Reihen von Begriffen, die wie Faktoren eines Produkts unter einander verbunden werden müssen, — hat der Mann, wie es scheint, sich eben so wenig finden können, als in die Scheidung von Regierung und Zucht, die, als Scheidung von Begriffen, eben so leicht als nothwendig

„Um so eher wird es mir gestattet sein, meinen philosophischen Ueberzeugungen gemäß, auch noch auf die helle Seite der Pädagogik einige Blicke zu werfen: um es desto deutlicher aussprechen zu können, in wiefern ich überhaupt eine Pädagogik bis jetzt für möglich halte.

„In meiner allgemeinen praktischen Philosophie, im achten Kapitel des zweiten Buchs, habe ich den wissenschaftlichen Ort angegeben, an welchem aus der allgemeinen, übergeordneten Wissenschaft die Pädagogik, insofern sie jener untergeordnet ist, hervortritt. Es versteht sich, daß dem achten Kapitel des zweiten Buchs sein Gehalt durch alles Vorhergehende bestimmt wird; und daß eine so weitläuftige Abhandlung nicht etwan einer Pädagogik nebenbei kann mitgegeben werden. — Der Begriff der Tugend ist es, welcher zuvörderst die ganze Ideenlehre (das erste Buch) in sich konzentrirt, und alsdann, nach zugezogener Betrachtung menschlicher Schranken und Hilfsmittel, die Aufgaben der Menschenbildung und des bürgerlichen Lebens neben einander hinstellt. Von der Menschenbildung ist die Erziehung ein vorzüglicher Theil; und wenn die Erziehungslehre sich genau an die praktische Philosophie anschließt, findet sie hier alle Bestimmungen des pädagogischen Zwecks vollständig bei einander.

„Aber auch, wenn sie sich, der Popularität wegen, nicht genau an ein vorauszusetzendes systematisches Werk anschließen will, muß sie dennoch den Zweck, auf den sie hinarbeitet, genau kennen. — Meine allgemeine Pädagogik, obgleich früher erschienen, wie die praktische Philosophie, kannte dennoch die letztere, denn die vollständigen Entwürfe von beiden, samt dem zur Metaphysik, lagen neben einander, und die Wahl stand offen, welcher zuerst solle ausgearbeitet werden. Dasjenige Werk, welches nothwendig das unvollkommnere bleiben mußte, (wegen des Mangels der Psychologie,) ging voran; in einer, soviel möglich, lebendigen, und

ist, obgleich die Praxis dadurch weder „nach der Länge," noch „nach der Quere" geschnitten wird. (Leidlicher wäre: nach der Diagonale.) — Um aber über Dunkelheiten in meinen Schriften Erläuterung von mir zu erhalten, ist eine unglimpfliche Rezension das untauglichste, wie das unschicklichste Mittel. — Vollends jenes, vor mehr als sechs Jahren geschriebene, den Kern meiner Studien nicht betreffende, jetzt erst mit Seitenblicken auf das mir anvertraute Amt angegriffene, Buch, muß entweder unter seinen eignen Mängeln, — der ungleichen Schreibart, der allzukurzen Andeutung mancher wichtigen Punkte — erliegen und verschwinden: oder es muß sich durch seine Hauptgedanken einen bessern Schutz verschaffen, als den irgend eine Selbstvertheidigung gewähren könnte. Ob die aus meiner Praxis gezogenen Resultate, unter andern namentlich jene verschiedenen Akzente von Regierung und Zucht, ja auch von haltender, bestimmender, regelnder, unterstützender Zucht, — sich zu fernerem Gebrauch in der Praxis anderer empfehlen oder nicht empfehlen mögen: darüber haben diejenigen zu reden, welche mit Verstand und Ernst versuchten, meinen Rathschlägen zu folgen. Es sind deren mehrere, die reden können. Nennen aber kann ich ohne Bedenken Herrn Griepenkerl zu Hofwyl, von welchem ich Grund habe, mir für mich selbst, verbesserte und erweiterte pädagogische Einsichten zu versprechen. Andere haben mir schätzbare Zeichen von Zutrauen und Zuneigung gegeben, welche hiemit öffentlich zu verdanken sich gebührt.

zur Praxis anregenden, übrigens so geordneten Darstellung, daß jeder im Anfange das leichter Verständliche antreffen, und daß die geduldigern Leser auch weiterhin wenigstens Texte zum Denken finden möchten. Um aber die Einbildung zu entfernen, als ob das Buch ganz aus sich selbst verstanden sein wolle, wurde die Erläuterung gerade der Hauptbegriffe, absichtlich so kurz und aphoristisch gehalten, daß das Ungenügende einem jeden auffallen konnte.

„Andern Männern, vorzüglich aber Herrn Kanzler Niemeyer, verdanken wir vortreffliche und ausführliche Darstellungen dessen, was von der Pädagogik allgemein verständlich und allgemein anwendbar ist. Klare sittliche Begriffe, und eine nicht sowohl schulmäßige, als aus dem Leben geschöpfte empirische Psychologie, liegen dabei zu Grunde. Verbindet sich eine solche, und durch zweckmäßige Versuche erweiterte Empirie mit scharf bestimmten, praktisch philosophischen Begriffen, so bekommen wir ohne Zweifel die beste Pädagogik, welche als ein durchgeführtes, und in allen Theilen gleichartiges Werk, bis jetzt möglich ist. Hoffentlich aber wird es sich einst verlohnen, den Begriff der Tugend, in seiner ganzen Vollständigkeit, an die Spitze zu stellen, und bei jedem seiner Requisite eine, mit der Erfahrung verglichene, spekulative Psychologie um die besten Mittel zum Zweck zu befragen. Nicht eher, als bis dieses geschieht und geschehen kann, werden wir uns rühmen dürfen, eine wahrhaft wissenschaftliche Pädagogik zu besitzen."

Mochte nun Herbart auch eine solche „wahrhaft wissenschaftliche Pädagogik" in seinen „Briefen" zu liefern beabsichtigen, so ist doch leider diese Arbeit nicht über die Anfänge hinausgekommen und nach seiner Uebersiedelung von Königsberg nach Göttingen liegen geblieben. Zu ihrer Charakteristik lassen wir Hartenstein das Wort nehmen, der darüber Folgendes bemerkt:

„Daß diese große und wichtige Aufgabe einer theoretischen Untersuchung über die Naturbedingungen der Erziehung, welche in ein Gebiet führt, dessen Umfang und Tiefe bis auf Herbart die Pädagogik und die Psychologie kaum geahnet haben, auch hier nur zum allerkleinsten Theile gelöst, ja daß ihre Lösung eigentlich mehr vorbereitet als geleistet ist, benimmt dem Werthe dessen, was vorliegt, nichts. Der ganze Plan der Schrift ist offenbar zu weitläuftig angelegt, als daß sich bei dem Mangel aller Andeutungen über den ferneren Verlauf der Untersuchung aus dem was vorliegt, ein sicherer Schluß auf das, was noch folgen sollte, machen ließe; auch bricht sie gerade da ab, wo die praktischen Resultate der vorhergehenden Erörterungen allmählich hervorgetreten sein würden; indessen selbst derjenige, der der tieferen psychologischen Begründung nachzugehen nicht vermag, wird sich trotz des Mangels eines befriedigenden Abschlusses durch viele feine und treffende Bemerkungen, welche die vielseitige Erfahrung eines geübten Beobachters verrathen, belehrt und zum Mißtrauen in die Art und

Weise angeregt finden, in welcher man die Frage nach den Bedingungen der Bildsamkeit des Zöglings bald beantwortet, bald — umgeht."*)

Allerdings läßt sich nicht mit Sicherheit angeben, wie wohl unter Herbarts Hand das Ganze sich weiter gestaltet haben würde; indessen giebt nicht nur der Schluß des ersten Briefes,**) der die dreifache Aufgabe der psychologischen Pädagogik aufstellt, die drei Haupttheile der ganzen zu führenden Untersuchung an, sondern es läßt sich auch aus dem Anfange des vierzehnten Briefes***) und gemäß der Herbartschen Psychologie vermuthen, welche Punkte als Fortsetzung der hier begonnenen, aber abgebrochenen Untersuchung über den die Bildsamkeit der Zöglinge betreffenden ersten Theil im weiteren Verlaufe der Briefe etwa zur Sprache gekommen sein würden.

Die „tiefere psychologische Begründung," welche Herbart dem behandelten Stoffe hat angedeihen lassen, besteht in einer Reihe von Rechnungen über freisteigende Vorstellungen, welche vom 22. Briefe an theils in die Briefe selbst verflochten, theils ihnen als besondere „Beilagen" angefügt worden sind. Solche Beilagen finden sich beim 22., 26. und 31. Briefe, und auch der 27. Brief beschäftigt sich vorzugsweise mit Rechnungen. Da das Verständniß dieser Rechnungen die Kenntniß der höheren Mathematik voraussetzt, so sind bei Herstellung unseres Textes sowohl die erwähnten Beilagen, als auch die in die Briefe selbst verwebten Rechnungen, sowie solche Stellen, welche sich auf vorausgegangene Rechnungen beziehen und ohne sie nicht wohl verstanden werden können, weggelassen und durch Punkte angedeutet worden, infolge dessen aber an zwei Stellen, S. 212 und 227, kurze Einschaltungen geboten gewesen, die, als von uns herrührend, zwischen eckigen Klammern stehen. Dagegen ist von den mathematischen Beilagen zum 26. und 31. Briefe in den Anmerkungen 96 und 100 ein kurzer Extrakt mitgetheilt worden.

Der Freund, den Herbart in den mitgetheilten Briefen anredet, ist der Professor Friedrich Karl Griepenkerl (geb. 1782 zu Peine, gestorben 1849 als Professor des Karolinums zu Braunschweig), der durch ein Lehrbuch der Aesthetik (Braunschweig 1827) und ein Lehrbuch der Logik (2. Aufl. Helmstädt 1831) bekannt ist. Ihm eignete Herbart auch die 1836 erschienenen Briefe „zur Lehre von der Freiheit

*) Vgl. Herbart, Kl. philos. Schr. Bd. II. S. XVIII f.

**) Vgl. unten S. 149.

***) Vgl. unten S. 187.

des menschlichen Willens“ zu. Nach Vollendung seiner Studien wirkte er längere Zeit in Hofwyl bei Fellenberg, und wie hoch Herbart ihn und sein Urtheil schätzte, geht sowohl aus der Anmerkung zu dem Aufsatze „über die dunkle Seite der Pädagogik“*), als aus mehreren Stellen der Briefe, z. B. dem Anfange des ersten und des zweiten Briefes hervor.**) Auch stand Herbart verschiedentlich mit ihm in Briefwechsel und lieferte ihm Material zu beabsichtigten Arbeiten.***)

Die Briefe sind aus Herbarts Nachlasse von Hartenstein zuerst in den Kleineren philosophischen Schriften, Bd. II, S. 517—694, und darauf in den Sämtlichen Werken, Bd. X, S. 343—503 veröffentlicht, von demselben auch mit der Ueberschrift, die sie tragen, versehen worden.

IV. Die folgenden beiden Aufsätze, die nur aus Versehen durch zwei Separattitel getrennt sind und unter einem vereinigt sein sollten, beschäftigen sich mit Pestalozzis Unterrichtsbestrebungen, denen Herbart, wie auch aus dem ABC der Anschauung und aus der Rezension über Schwarz Erziehungslehre erhellt, das lebhafteste Interesse entgegenbrachte, zumal er ja während seines Aufenthaltes in der Schweiz Pestalozzi selbst in Burgdorf besucht hatte.†) An diese Erinnerungen knüpft er in dem Artikel über Pestalozzis Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ an und läßt in liebenswürdiger Weise dem edlen Schweizer alle Anerkennung wiederfahren selbst in Dingen, die — wie die aus Zugrundelegung eines unrichtigen Eintheilungsprinzipes hervorgegangene Gliederung der Unterrichtsobjekte in Form, Zahl und Sprache, oder wie die gedächtnißmäßige Einprägung von Wörtern ohne vorherige Veranschaulichung und Erläuterung ihres Inhaltes und dergl. — vor einer strengern Kritik nicht wohl Stand halten können, wobei er jedoch mit der ihm eigenthümlichen Bestimmtheit überall das wirklich Bedeutsame heraushebt und mit freierem Blicke als Pestalozzi über die Grenzen von dessen Bestrebungen hinausschaut auf das Ganze des Erziehungsfeldes.

Der Aufsatz ist zuerst in der Monatsschrift „Irene,“ welche der Herbart engbefreundete Kanzleirath G. A. v. Halem, der Schwiegervater von Herbarts Jugendfreund Langreuter,††) gegründet hatte, im

*) Vgl. oben S. XIX Anm.

**) Vgl. unten S. 147 und S. 149 f.

***) Vgl. Ziller, Herbartische Reliquien, S. 209 ff. und S. 218—225.

†) Vgl. im 1. Bde. vorliegender Ausgabe S. XXV.

††) Vgl. ebendas. S. IX.

1. Bande (1802) S. 18—51 abgedruckt worden. Von demselben vielleicht zu einem Beitrage aufgefordert, schrieb Herbart ihm in einem Briefe von Anfang Mai 1801 unter anderem: „Sie möchten wohl einen Versuch von mir darauf ansehn, ob er in die Irene geht? Das Thema: Geist der Pestalozzischen Erziehung, reizt mich sehr, und mit Hilfe der Nachrichten meines Freundes Ziemßen*) gelänge es mir vielleicht — wenn es anders, nach dem von P. selbst jetzt herauskommenden Werke, einem andern noch erlaubt sein kann, seinen Geist darstellen zu wollen." **) So sandte er denn Ende des Jahres den obigen Aufsatz mit folgendem Begleitschreiben an v. Halem:

„Bremen, 24. Dezember 1801.

„In Eile sende ich Ihnen, mein hochgeschätzter Gönner und Freund, einen Aufsatz, der in aller Langsamkeit endlich so weit gekommen ist, Ihnen für die Irene, oder doch zu Ihrer nachsichtsvollen Durchsicht, vorgelegt werden zu können. Die Schuld dieser Langsamkeit liegt nicht an mir. Mein Freund Ziemßen in Bern hat mich von Ostern an auf nähere Nachricht von Pestalozzi hoffen und warten lassen, und ist endlich darüber krank geworden; Pestalozzi's Schrift, wie Gertrud ihre K. l., erwartete ich ebenfalls weit früher; als sie erschien, habe ich sie sogleich durchgearbeitet, unmittelbar darauf den einliegenden Aufsatz geschrieben, und ihn die Kritik der Frauen, denen er gewidmet ist, passiren lassen. Darauf aber bin ich wochenlang von denselben Frauen, die sich Abschriften davon nehmen lassen wollten — so wie diese von ihren Kopisten hingehalten worden; endlich vor einer Stunde kommt mein Exemplar wieder zu meinen Händen, und nun schreibe ich Ihnen diesen Brief in Gegenwart des Hrn. Walte,***) der neben mir rechnet.

„Es wird mich freuen, wenn Sie meinem Versuche die Aufnahme nicht versagen wollen.

„Die Pestalozzische Unternehmung scheint mir für Deutsche gar sehr einer eigentlich deutschen Darstellung zu bedürfen; und vielleicht muß sie sich noch manigfaltige Korrekturen gefallen lassen, ehe sie sowohl durch präzis dargestellte Gründe so nothwendig, als auch durch vollständige Organisation so ausführbar erscheinen kann, daß sie der Aufmerksamkeit unserer deutschen Erzieher sich würdig zeige. Zwar nicht dieses kann mein kleiner Aufsatz als seine Aufgabe ansehen, — hier war es nur darum zu thun, den Leserinnen der, den Müttern etwas

*) Derselbe scheint anderen Briefen Herbarts zufolge nach dem Weggange Herbarts aus dem Steigerschen Hause vorläufig den Hauslehrer zum Theil ersetzt zu haben. Vgl. Zillers Herb. Rel. S. 97.

**) Vgl. Ziller, Herbartische Reliquien S. 122.

***) Vgl. den 1. Bd. vorliegender Ausgabe S. XXVII.

unbehutsam gewidmeten Pestalozzischen Schrift die richtige Ansicht derselben zu erleichtern.

„Um diese Ansicht vollständig zu erreichen, bedürfte es eigentlich noch eines zweiten Aufsatzes, wodurch der Blick über die nothwendigen Grenzen der Pestalozzischen Ansicht erweitert würde. Dieses Gegenstück zu dem vorigen würde die ästhetische Wahrnehmung als den Hauptnerven der Erziehung darstellen. Ein Wörtchen davon habe ich in der Einlage fallen lassen. Ob mein Wunsch, zu einer etwas ausgeführten Darstellung meiner Idee in der Irene künftig einmal Raum zu finden, — Gewährung hoffen könne, das werden Sie mir die Güte haben zu sagen, wenn Sie zuvor Ihre Erwartungen von meinen Arbeiten nach der mitkommenden Probe bestimmt haben.“*)

Als „Auszug eines Schreibens des Verfassers an den Herausgeber“ ließ v. Halem unter Voranstellung der Worte: „Endlich sende ich Ihnen den versprochenen Aufsatz,“ und unter Veränderung des Satzes „der den Müttern etwas unbehutsam gewidmeten Schrift“ in „der pestalozzischen Schrift, die den Müttern etwas unbehutsam gewidmet zu sein scheint,“ und unter Beifügung der Unterschrift „Herbart“ die letzten beiden Absätze der mitgetheilten Briefstelle („Die pestalozzische Unternehmung . . . bestimmt haben.“) dem Aufsatze vorandrucken und bemerkte in einer Note zu den letzten Worten noch Folgendes:

„Der Verfasser übte mehrere Jahre mit Liebe und denkend das Erziehungsgeschäft. Wäre dies dem Herausgeber auch sonst nicht bekannt, so würde es doch dieser durchdachte Aufsatz verrathen. Ich vermuthe, die Leser und Leserinnen werden es mir danken, daß ich den Verfasser beim Worte faßte, welches er am Ende des Aufsatzes so folgereich hinwirft. D. H. d. Irene.“

Nach einer Bemerkung in einem späteren Briefe an v. Halem von Ende April gewinnt es fast den Anschein, als ob der gesandte Aufsatz eigentlich nicht der in Aussicht gestellte gewesen sei; denn es heißt dort: „Obgleich ich ein wenig erschrak, da ich eine Stelle aus dem in höchster Eile und während eines mathematischen Unterrichts geschriebenen Briefe vor meinem Aufsatze abgedruckt sah, so bin ich dennoch froh, durch Ihre begleitende gütige Note ein wenig mehr nach geselliger Sitte dem Publikum vorgestellt zu sein, und um eines so schönen Geleites willen mochte denn auch das Begleitete hier Platz finden. Sonst sehen Sie nur zu wohl, wie sehr ich Ursache habe, mich vor allem zu hüten, was einer Verkündigung ähnlich sieht. Habe ich es doch nicht dahin bringen

*) Vgl. Ziller, Herbartische Reliquien S. 137 f.

können, dasjenige populär für die Irene darzustellen, was schon seit einigen Monaten in einem zum Drucke bestimmten Aufsatze als philosophische Untersuchung vor mir liegt;"*) — doch lassen sich gegen eine solche Annahme auch wieder auf Grund einer Vergleichung der Angaben in den mitgetheilten Briefstellen manche Zweifel geltend machen, die hier unerörtert bleiben mögen.

Die „drei Frauen" übrigens, denen der Aufsatz gewidmet ist, gehörten sämtliche den Herbart befreundeten Familienkreisen Bremens an, in welchen sich derselbe während seines Aufenthaltes daselbst bewegte; es waren dies die Frau seines Freundes Senator Schmidt und die mit demselben verwandten Frauen des Senators Castendyk und des Kaufmanns Noltenius.**) — Welchen nachhaltigen Einfluß übrigens Herbart durch seine Vorlesungen und durch seinen Verkehr auf die Bremer Frauen geäußert, ist in Eilers „Wanderungen durchs Leben" Bd. I, S. 367 und S. 377 ff. nachzulesen.

V. Der Vortrag „über den Standpunkt der Beurtheilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode" wurde von Herbart bei einer Durchreise durch Bremen auf Veranlassung seiner dortigen Freunde, die sich für die Pestalozzische Methode lebhaft interessirten, im dasigen Museum abgehalten.***) Manche flüchtig hingeworfenen Bemerkungen, wie z. B. die, daß der Pestalozzischen, für das frühere Alter nothwendigen Methode die „unterhaltende Methode" Basedows sich anschließen sollte, müssen sowohl an sich, als verglichen mit den sonstigen Auffassungen Herbarts cum grano salis verstanden werden. Wenn auch flüchtig konzipirt, enthält der Vortrag doch viele treffende Gedanken und zeigt namentlich in psychologischer Hinsicht die festere Gestaltung der Herbartischen Ansichten.

Der Vortrag erschien in demselben Jahre, wo er gehalten wurde, als kleine Broschüre, wurde dann von Hartenstein in Herbarts Kl. philos. Schr. Bd. I, S. 29—40 wieder abgedruckt und ging ebenso mit in Herbarts Sämtliche Werke über, wo er sich Bd. XI, S. 343—354 befindet.

---

*) Vgl. Ziller, Herbartische Reliquien S. 141.

**) Vgl. ebendas. S. 124—126; — desgl. Herbart, Kl. philos. Schr. Bd. I, S. LVI. u. Bd. III, S. 74; ebenso im 1. Bde. vorlieg. Ausgabe S. XXVII.

***) Vgl. im 1. Bde. vorliegender Ausgabe S. XXX.

VI. Es folgt die „Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik," womit Herbart seine akademische Wirksamkeit als Dozent an der Universität Göttingen begann, nachdem er am 22. Okt. 1802 promovirt und Tags darauf die venia legendi erworben hatte.*) Wenn Hartenstein, der diese Rede zuerst in den Kleineren philos. Schriften Bd. I, S. 1—16 und dann in den Sämtlichen Werken Herbarts, Bd. XI, S. 61—74 wiedergegeben hat, mit der Bemerkung: „Vielleicht enthält sie die ersten Worte, welche er überhaupt in akademischen Vorträgen gesprochen hat"**), es fraglich läßt, wann sie gehalten worden sei, und sie in den Sämtlichen Werken in das Jahr 1803 setzt, so stellt doch ihr Inhalt und insbesondere die Bezugnahme auf die Thesen, durch deren Vertheidigung sich Herbart die venia legendi erwarb,***) die Zeit ihrer Entstehung außer Zweifel. Sie bietet die erste Vorlesung ganz, von der zweiten nur ein Bruchstück, und ist nicht bloß durch einzelne Ausführungen, wie z. B. die über Theorie und Praxis, über den Takt u. a., sondern auch durch die ganze Art und Weise von Interesse, wie er seine Auffassung der Pädagogik, ihres wissenschaftlichen Studiums und der Vorträge über dieselbe darlegt. Mehrere der hier ausgesprochenen Gedanken hat Herbart später in seiner allgemeinen Pädagogik wieder aufgenommen.

VII. Unter dem Titel: „Aufsätze aus dem pädagogischen Seminare zu Königsberg" fassen wir drei Schriften zusammen, deren Entstehung in die ersten Jahre der Königsberger Zeit, 1809—1814 fällt: 1. den „Entwurf zur Anlegung eines pädagogischen Seminars," 2. die Gedanken „über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können" und 3. die „Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz."

Schon bei den Unterhandlungen, welche Herbart von Göttingen aus mit dem Kurator der Universität Königsberg, Hrn. v. Auersberg, wegen der Uebernahme des durch Berufung Krugs nach Leipzig erledigten Lehrstuhls Kants führte,†) hatte er in einem Schreiben vom 24. Oktober 1808 an den Genannten unter anderem bemerkt:††)

*) Vgl. im 1. Bde. vorliegender Ausgabe S. XXVIII.
**) Herbart, Sämtl. W. XI, S. VII.
***) Vgl. unten S. 273 und Anm. 125.
†) Vgl. im 1. Bde. vorliegender Ausgabe S. XXXIII f.
††) Vgl. Ziller, Herbartische Reliquien, S. 182.

„Unter meinen Beschäftigungen liegt mir der Vortrag der Erziehungslehre ganz besonders am Herzen. Aber diese will nicht bloß gelehrt sein, es muß auch etwas gezeigt und geübt werden. Ueberdies wünsche ich die Reihe meiner (fast zehnjährigen) Erfahrungen in diesem Fache zu verlängern. Daher trug ich mich schon früher mit dem Gedanken, eine kleine Anzahl gewählter Knaben eine Stunde täglich selbst zu unterrichten, in Gegenwart einiger junger Männer, die mit meiner Pädagogik bekannt wären, und die sich nach und nach selbst versuchen würden, an meiner Stelle und unter meinen Augen das von mir Angefangene fortzusetzen. Allmählich würden auf die Art Lehrer gebildet werden, deren Methode sich durch gegenseitige Beobachtung und Mittheilungen von Erfahrungen vervollkommnen müßte. Da ein Lehrplan nichts ist ohne Lehrer, und zwar solche Lehrer, die von dem Geist des Plans durchdrungen sind und in der Ausübung der Methode es zur Fertigkeit gebracht haben: so würde vielleicht eine so kleine Experimentalschule, wie ich sie mir denke, die zweckmäßigste Vorbereitung sein für künftige, mehr ins Große gehende Anordnungen. Es ist ein Wort von Kant: erst Experimentalschulen, dann Normalschulen!“ *)

Die Gründung eines pädagogischen Seminars war daher auch eine der ersten Bemühungen Herbarts nach seiner Uebersiedelung nach Königsberg, und auf den zu jenem Zwecke eingereichten Entwurf, den wir unten im Texte mittheilen, erfolgte unterm 29. Juni 1809 durch den damaligen Sektionschef für den öffentlichen Unterricht, Wilh. v. Humboldt, die Bestätigung mittelst eines Schreibens, das „die zweckmäßige Einrichtung und Leitung“ des Seminars Herbarts Einsicht, in welche die Sektion „vollkommnes Vertrauen zu setzen berechtigt“ sei, überließ, und ihn zugleich „autorisirte,“ „sich einen Gehilfen, welchem ein Jahrgehalt von 200 Rthlr. ausgezahlt werden soll, auszuwählen und denselben . . . zur Bestätigung vorzuschlagen.“ **)

Der Plan Herbarts lief im Wesentlichen darauf hinaus, „durch die Vereinigung theoretischer Studien mit praktischen Uebungen zuerst bei Einzelnen, dann allmählich in größeren Kreisen der gewonnenen Ueberzeugung und der zu erwerbenden Fertigkeit der zukünftigen Erzieher eine Bildungsschule zu eröffnen, in welcher so wenig als möglich dem bloßen Zufalle überlassen bliebe.“ ***) Der in Aussicht genommene Anschluß des Unternehmens an die Familie und die daraus resul-

---

*) Vgl. Kant, über Pädagogik, S. 69 in der Ausgabe der „Pädag. Bibl.“

**) Vgl. Herbart, Kl. philos. Schrift, Bd. I, S. LXVIII.

***) Vgl. ebendas. S. LXXII.

tirende eigenthümliche Stellung des „Erziehers," die Herbart auch anderwärts vertritt,*) erfuhren allerdings gleich von Anfang an verschiedene Aenderungen, insofern nach den urkundlichen Mittheilungen des Provinzialschulraths Dr. Schrader in Königsberg**) statt eines Erziehers vier Studenten, jeder wöchentlich 4 Stunden eine Anzahl Kinder, deren Zahl zwanzig nicht übersteigen sollte, thatsächlich aber bei häufigem Wechsel der Schüler nie mehr als 13 betrug, unter Herbarts Aufsicht unterrichteten, so daß also die Anstalt den Charakter einer Schule annahm, die, nach Anstellung zweier fester Lehrer und reicherer Dotation für die unterrichtenden Studenten zu einem „Pädagogium" erweitert, etwa den mittleren Gymnasialklassen entsprach; indessen fand doch später eine dem ursprünglichen Gedanken sich annähernde Verbindung mit der Familie dadurch statt, daß nach Herbarts Verheiratung im Jahre 1811 und nach mancherlei sich verzögernden Verhandlungen mit dem Ministerium wegen des Ankaufs eines Grundstücks der Kern der Anstalt als Pensionat in Herbarts Hause Aufnahme fand.***) — Der Unterricht verfolgte einen von dem herkömmlichen Schulunterrichte völlig abweichenden Gang, wie ihn Herbart wiederholt anderwärts befürwortet hatte.†) Der sprachliche Unterricht nahm bei den 8—10jährigen Zöglingen mit der Odyssee, Herodot und Xenophon seinen Anfang worauf der lateinische Unterricht nach kurzer Vorbereitung durch Eutrop mit Virgils Aeneide, der Livius folgte, einsetzte. Der nebenherlaufende mathematische Unterricht begann mit dem ABC der Anschauung und führte die Schüler verhältnißmäßig rasch durch die Geometrie, Trigonometrie und Algebra bis zu den Logarithmen ꝛc. Den mathematischen Unterricht ertheilte Herbart zum größten Theile selbst, und zwar, wie bezeugt wird, „mit ungewöhnlichem Erfolge," während er im übrigen den Seminaristen gelegentliche Winke gab und mit ihnen wöchentliche Konferenzen abhielt.

Diesen Konferenzen, für welche die Mitglieder auch mitunter pädagogische Abhandlungeu zu liefern hatten, sind die unten unter Nr. 2

---

*) Vgl. unten Nr. VIII, 2, S. 309—315, u. 3, S. 317 f.

**) Vgl. Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens III, 438 ff.

***) Vgl. im 1. Bande vorliegender Ausgabe S. XXXIV f., und Ziller Herbartische Reliquien S. 208.

†) Vgl. im 1. Bande vorliegender Ausgabe S. 11 f., 62, 84 u. a. O.

und 3 mitgetheilten Aufsätze „Ueber pädagogische Diskussionen“ und „Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz“ entsprossen. Sie legen, wie flüchtig sie auch hingeworfen sein mögen, doch ein sprechendes Zeugniß dafür ab, nicht bloß wie anregend Herbart in diesem Kreise wirkte, sondern auch wie viel er einem sehr unreifen und einseitigen Vorschlage, wie dem des „Praktikanten Z.“, noch abzugewinnen verstand.

Es war ganz natürlich, daß eine Anstalt, die so ganz von dem Herkömmlichen abwich und auf den Leib ihres Leiters zugeschnitten war, nach Herbarts Weggange von Königsberg eingehen mußte. Unter verschiedenen Namen: als „pädagogische Uebungen,“ „didaktische Sozietät,“ „didaktisches Institut,“ „pädagogisches Institut,“ „pädagogisches Seminar“ aufgeführt,*) hat sie nach den schon erwähnten Schraderschen Mittheilungen in einzelnen Fällen erhebliche, ja auffallende Resultate erzielt, wenn auch im allgemeinen die erforderliche Festigkeit und Fertigkeit in der Grammatik und im schriftlichen Gebrauche der alten Sprachen vermißt worden sein soll — Uebelstände, die sich vielleicht da gezeigt haben, wo Schüler der eigenartigen Anstalt vorzeitig entzogen und den ganz anders eingerichteten öffentlichen Schulen zugeführt worden sind.

Der „Entwurf zur Anlegung eines pädagogischen Seminars“ ist von Hartenstein auszugsweise zuerst in den Kleineren philophischen Schriften Bd. I, S. LXVIII—LXXII, darnach auch in den Sämtlichen Werken Herbarts, Bd. XI, S. 411—414 mitgetheilt, vollständig aber erst in Zillers „Herbartischen Reliquien“ S. 309—316 zum Abdruck gebracht worden, denen wir bei der Wiedergabe im Texte nach Vergleichung mit den genannten Auszügen und unter stillschweigender Berichtigung mehrerer offenbarer Druckfehler gefolgt sind; — die Gedanken „über pädagogische Diskussionen“ ꝛc. sind gleichlautend veröffentlicht in den Kl. philos. Schr. Bd. III, S. 364—368 und in den Sämtlichen Werken, Bd. XI, S. 415—418; die „Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz“ endlich finden sich ebenso in den Kl. philos. Schr. Bd. II, S. 15—28, wie in den Sämtlichen Werken Bd. XI, S. 378—387.

---

*) Vgl. Ziller, Herbartische Reliquien S. 316, Anm. 1.

VIII. Die nächsten drei Schriftstücke beschäftigen sich mit dem Verhältnisse des Erziehungs- und Schulwesens zu Staat und Kirche, und umgekehrt. Das erste „über das Verhältniß der Schule zum Leben" ist ein in der deutschen Gesellschaft zu Königsberg 1816 gehaltener Vortrag, der zuerst durch Hartenstein aus Herbarts Nachlasse in dessen Kleineren philos. Schriften Bd. III, S. 90—98 veröffentlicht, und dann auch in den Sämtlichen Werken Bd. XI, S. 388—395 wieder abgedruckt worden ist. Das Wort „Schule" im weitesten Sinne als Inbegriff aller zur Bildung eines Volkes getroffenen Veranstaltungen fassend, deutet er deren Verhältniß zum Leben theils im allgemeinen, theils zu den größten gesellschaftlichen Formen, Staat und Kirche an. — Der zweite Vortrag „über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung" ist ebenda im Jahre 1810, und zwar, wie Herbart auf dem Titelblatt des Manuskripts bemerkt hatte, „zur Anregung des Gesprächs, nicht um den Gegenstand zu erschöpfen," vorgelesen worden. Außer in Herbarts Kl. philos. Schr. Bd. I, S. 299—312 findet er sich auch in den Sämtlichen Werken Bd. XI, S. 367—377. — Das dritte mitgetheilte Bruchstück „über Staat und Erziehung" ist der „Kurzen Encyklopädie der Philosophie, aus praktischen Gesichtspunkten entworfen" (1. Aufl. 1831, 2. Aufl. 1841) entnommen, und reproduzirt aus dem ersten Abschnitte den Schluß des 11. Kapitels „Von der Staatskunst," sowie das ganze 12. Kapitel „Von der Erziehungskunst." (Sämtliche Werke II, 144—167.) Was der ersten Auflage allein angehört, ist bei unserer Wiedergabe zwischen Sternchen, was der zweiten Ausgabe eigenthümlich ist, zwischen eckige Klammern gestellt worden.

Alle drei Schriftstücke charakterisiren den Standpunkt Herbarts aufs genaueste, die Erziehung möglichst auf dem Boden der Familie zu erhalten, die Einwirkung des Staates auf die Erziehung aber möglichst einzuschränken und ihr bestimmte Grenzen zu ziehen, überhaupt das, „was durch seinen eigenen Zweck bestimmt ist, nicht von äußern Einflüssen abhängig zu machen."*) Die Familie als der Träger der sittlichen Ideen ist für Herbart einmal der eigentliche Ort der Erziehung, — die Erziehung wesentlich ein häusliches Geschäft, das zwar von außen Hilfe annimmt, aber sich niemals allein darauf verläßt. Der

*) Vgl. Kl. philos. Schr. Bd. I, S. CXVII f.

Familie liegt am inneren Leben, an der Besserung der Kinder, der Staat hingegen (wie auch die öffentliche Erziehung) sieht, und kann nur sehen auf Aeußeres, auf die Summe des Wissens ꝛc.*) Daraus folgt von selbst, daß Herbart kein Freund des Fichteschen Erziehungsplanes, wie derselbe in den „Reden an die deutsche Nation" dargelegt ist, und überhaupt der öffentlichen Massenerziehung sein konnte. Schon während seiner Studienzeit in Jena hatte er, wie er im September 1799 an Rist schrieb, in der literarischen Gesellschaft**) „Bemerkungen über die Pflicht des Staates, auf die Erziehung der Kinder Rücksicht zu nehmen," vorgelesen, und wieviel er da dem Staate einräumen wollte, geht aus folgender Briefstelle hervor:

„Der Hauptgedanke ist dieser: der Staat setzt nothwendig einen gewissen Grad von Kultur (und, soll er vollkommen sein, die volle Kultur) voraus, denn seine Bürger müssen die Gesetze kennen, ihre innere Nothwendigkeit und verbindende Kraft überzeugend einsehen, und sich in jedem Moment, wo es auf Befolgung oder Uebertretung derselben ankommt, jene Kenntniß und Ueberzeugung, zugleich mit der Erinneruug an die angehängten Drohungen vergegenwärtigen; sonst kann der Staat zwar Verbrechen strafen, aber keine verhüten. Diese Kultur muß er daher allenthalben hervorzubringen suchen, und darnach bestimmt sich der Einfluß, oder wenigstens die Aufsicht des Staates auf die Erziehung. Sapienti sat."***)

Einen größeren Einfluß als dem Staate ist Herbart, wie aus dem Schlusse des zweiten Vortrags erhellt, den Gemeinden einzuräumen geneigt, „die sich unmittelbar aus den Familien zusammensetzen, und die, zusammengenommen, wieder den Körper des Staates ausmachen," — und auf die Kommunen legt Herbart auch sonst zur Pflege des Gemeingeistes, zur Bereitung angemessener Gesinnungsverhältnisse ꝛc. großes Gewicht.†) Die Art und Weise aber, wie sich Herbart die Stellung des Erziehers in diesen Kreisen und sein Verhältniß zu den öffentlichen Schulen denkt, darf wohl billig zu den pädagogischen Phantasien, zu den „Träumen eines Menschenfreundes" gezählt werden.

Dieselbe Freiheit und Selbständigkeit, die Herbart der Erziehung gegenüber dem Staate gesichert wissen will, verlangt er auch gegenüber

---

*) Vgl. unten Anm. 68 und die dort angeführten Stellen.

**) Vgl. im 1. Bde. vorliegender Ausgabe S. X f.

***) Vgl. Ziller, Herbartische Reliquien S. 37.

†) Vgl. Sämtl. W. VIII, 166, 366, 373.

der Kirche. Keine Herrschaft, keine gegenseitige Zudringlichkeit, keine Aufnöthigung eines äußerlichen Bekenntnisses statt des Glaubens will er dulden, nur ein freundschaftliches Verhältniß, welches viel Spielraum läßt, soll zwischen beiden stattfinden, damit eins dem andern die Dienste, die es bedürfe, leisten könne. Der Staatsschule mit ihrer Zentralisation war also Herbart ebensowenig gewogen, als der Kirchenschule mit ihrem hierarchischen Regimente, vielmehr ist er als ein Vertreter der Gemeindeschule anzusehen.

Um noch ein paar Worte über Herbarts Ansicht vom Staate hinzuzufügen, so ist für Herbart der Staat keineswegs eine bloße Rechtsgesellschaft, oder ein Lohnsystem, als was er von Rechtslehrern vielfach dargestellt worden ist, vielmehr muß er auf denselben ethischen Ideen beruhen, die das Leben des Einzelnen regeln, und ihnen zur Verwirklichung verhelfen. Die Anwendung der ursprünglichen Ideen: innere Freiheit, Vollkommenheit, Wohlwollen, Recht, und Billigkeit oder Vergeltung, die dem Einzelnen gelten, auf gesellschaftliche Verhältnisse ergiebt aber die abgeleiteten Ideen: beseelte Gesellschaft, Kultursystem, Verwaltungssystem, Rechtsgesellschaft und Lohnsystem, deren gemeinsame Förderung also auch dem Staate, als Gesellschaft bekleidet mit Macht, obliegt.*) Der beseelten Gesellschaft kommt ein gemeinsames Gewissen, die übereinstimmende Einsicht und Befolgung der übrigen gesellschaftlichen Ideen zu; zu dem herrschenden Theile des Kultursystems gehören die gymnastischen Uebungen, die schönen Künste und die Wissenschaften; die Rechtsgesellschaft macht Richter und Gesetze nothwendig, um dem Streite zu begegnen und ihn zu schlichten; in das Lohnsystem fällt das Strafrecht, zur Sühne und Ausgleichung begangenen Unrechtes. — Ueber das Verwaltungssystem lassen wir Herbart selbst reden, indem wir drei Stellen aus den Aphorismen zur praktischen Philosophie wiedergeben, die auch noch um deswillen interessant sind, weil sie zugleich den Standpunkt kennzeichnen, den Herbart etwa zu der unsere Zeit so mächtig bewegenden sozialen Frage einnehmen würde.

Die erste lautet:

„Wesentliche Hauptpunkte des Verwaltungssystems:

1) Bildung der Nation zur Frugalität, wie bei den Spartanern.
2) Bildung der Nation zur Sparsamkeit, wie bei den Holländern.
3) Bildung der Nation zum Erwerbfleiß, wie bei den Engländern.

---

*) Vgl. Anm. 83 im 1. Bande vorliegender Ausgabe.

4) Theilung der Arbeit, aber nicht nach Smith so, daß die Arbeit bloß als Mittel betrachtet würde, sondern mit Rücksicht auf die Lage und Gesinnung der Arbeiter; denen man nur in sofern durch Maschinen zu Hilfe kommen muß, als das durchaus lästige Sklavenwesen (des Aristoteles) dadurch vermindert wird; dagegen man ihnen heilsame Beschäftigung läßt.*) (Castlereagh wollte, um das Volk zu beschäftigen, Kanäle graben und wieder zuwerfen lassen; — freilich nur eine Redensart! Zur Beurtheilung der Sklaverei gehört auch die Frage: ob die Menschen nicht schon sklavisch waren? das Verbrechen der Sklavenhändler bleibt immer noch groß genug.) 5) Bildung der Menschen zur Dienstfertigkeit, nach Verschiedenheit der Stände, und nicht Erhebung über den Stand! 6) Theilung der Güter in sofern, als durch die Gesetzgebung allmählich auf Veranlassung zur Arbeit und hiermit zum Erwerbe kann gewirkt werden. Dahin gehört die Veräußerung der Domänen, und selbst die Zulassung des Luxus, der große Reichthümer wieder zersplittert. 7) Erbschaftsgesetze. Dahin gehört die Gesetzgebung in Ansehung der Familiengüter — Majorate, Rechte der Agnaten, Lehngüter und die Vorkehrungen der Alten (Montesquieu liv. 27). 8) Allgemeines Wohlwollen, also christliche Sinnesart. 9) Publizität in Ansehung der Verwaltung, verbunden mit der nöthigen Kenntniß in Ansehung der Bedürfnisse der Gesellschaft. 10) Mancherlei Unterstützungsfonds für Nothfälle." (W. IX, 421 f.)

Die andere Stelle lautet:

„Das Verwaltungssystem nicht bloß zum Genuß, sondern auch zum Ertragen (z. B. der Uebel des Klimas). Dahin gehört die Vertheilung der Arbeit; also auch der Dienste; und die ganze schwere Frage von der Dienstbarkeit bis zur Knechtschaft. Also im allgemeinen die Pflicht, dienen zu wollen, und zwar wozu man dienen kann; sich als Mittel gebrauchen zu lassen. Der bessere Mensch ist auch nicht befriedigt, wenn er zu nichts dient; er ist froh, wenn man ihm den Platz dazu anweist. Maschinen sollen also nicht den Dienst vorweg nehmen; sie gehören dahin, wo die Arbeit den Menschen verdirbt. (Schornsteinfeger sollten nicht sein.) „Ueberall bilden Arbeiter u. s. w. den größten Theil der Volkszahl" (Pölitz Staatswiss. II, S. 122), Leute, die einen fremden Privatwillen sich unterordnen. Welche Revolution würde entstehen, wenn diese die Herren werden sollten! Hauptfrage ist aber: wie ist die Art der Unterordnung unter den Herrn der Arbeit beschaffen? beim Landbau, beim Gewerbe, beim Handel, bei den Geschäftsmännern, wo die Kopisten, Rechner, Boten u. s. w. auch mit in Betracht kommen. Pölitz (a. a. O. II, S. 149) hat vollkommen recht, daß im Verwaltungssystem der Ueberlegenheit Einzelner über viele Schwächern gesteuert werden muß; sonst entsteht der rohe psy-

*) Vgl. Analyt. Beleucht. des Naturr. § 104—106.

chiſche Mechanismus des Niederdrückens der ſchwächern Kräfte. Es iſt alſo 1) der natürliche Gang der ſich frei ausbreitenden Kräfte zu benutzen und von Hinderniſſen zu befreien, aber auch 2) der Verkehrtheit, die daraus im rohen Mechanismus entſteht, zu ſteuern. Den Eigennutz des einen durch den Eigennutz des andern zu zügeln, mag eine kluge Rechnung ſein, aber das taugt nichts für den Geiſt des Verwaltungsſyſtems. Das Wohlwollen iſt die erſte Bedingung; darum darf roher Eigennutz nicht aufkommen. Seine freie Wirkung iſt nicht erlaubt; ſie ſoll gezügelt werden. Hier zeigt ſich ein Gegenſatz zwiſchen den ſtrengen Regeln, welche das Verwaltungsſyſtem zu fordern ſcheint, und der von Staatsmännern geforderten Freiheit der Gewerbe und des Verkehrs. Aber dies bezieht ſich eigentlich darauf, daß das Wohlwollen nicht kann erzwungen werden. Die Staatsgewalt nähert ſich vielmehr dem Lohnſyſtem, während ſie ſelbſt auf dem Standpunkt des wohlwollenden Zuſchauers ſteht, indem ſie die Wege öffnet (durch Märkte, Ausſtellungen, Chauſſeen, Poſten u. ſ. w.), damit jeder in Konkurrenz trete und dort ſeinen verdienten Lohn finden könne. Nur muß jeder früh genug erfahren, was er werth ſei durch ſeine Leiſtungen. Daher ſoll es Preisrichter zur Würdigung der Arbeiten geben. (Völlige Freiheit des Verkehrs iſt in eben dem Sinne fehlerhaft, als wenn ein Erzieher das Gute von der Freiheit erwartet, ſtatt es ſelbſt zu pflanzen.) Und hier ſchon macht ſich die Forderung an das Kulturſyſtem fühlbar, daß die **Kenntniſſe richtig vertheilt** ſein müſſen. Diejenigen Kenntniſſe, welche das Verwaltungsſyſtem fordert, ſind die nützlichen im Gegenſatze derer, die einen unmittelbaren Werth haben. Das Kulturſyſtem muß ſo beſchaffen ſein, daß es die nützlichen Kenntniſſe aus dem Schatze des Wiſſens liefern und an der rechten Stelle abliefern könne. Daher Schulen und deren Organismus! Im kultivirten Zuſtande taugen zur Regierung der Arbeiter die zuvor künſtlich Unterrichteten, ſchulmäßig Gebildeten, wo nicht allein, ſo doch vorzugsweiſe. Die Menſchen müſſen aber nicht bloß Kenntniſſe haben, ſondern ſie müſſen innerlich gehoben ſein, perſönlich tüchtig. Hier nun gehörige Verſchiedenheit der Schulen. Realſchulen, die einer Erhebung zu hohen Volksſchulen entgegenſehen. Die Regierung muß Erziehungsanſtalten im Sinne einer Xenophontiſchen Glückſeligkeitslehre (wenig brauchen, viel ertragen und viel vermögen) veranlaſſen, um durch Beiſpiele zu wirken. (Gegen die falſche Fichte'ſche Losreißung der Erziehung von der Familie.)

„Zwei ſchlimme Punkte ſind 1) die Menſchen, die zu nichts taugen, 2) die, welche reich ſind, und ihre Güter der allgemeinen Verwaltung entziehen. Mit den letztern kann das Recht nicht unmittelbar reden; es ſei denn in Anſehung der Erbſchaften. Aber die Kirche kann es. Und das öffentliche Urtheil thut es mehr und mehr. — Gütertheilung unter Familien, nebſt Geſetzen der Erbfolge, welche verhindern, daß nicht die Güter an andere Familien kommen. Athen konſequenter als Rom! Berechtigung 1) zu Teſtamenten, 2) zu Erbſchaften ſollte durch

Verdienste erworben werden, sobald der Reichthum die Möglichkeit, vom Kapital allein zu leben, erreicht. Denn der unthätige Kapitalist ist dem Verwaltungssystem so zuwider, als der faule Tagelöhner. Aber die Summe des Kapitals im Ganzen des Staats ist doch der Nationalreichthum. Diese Summe ist mehr oder weniger disponibel; für wen? Disponibel ist sie durch den Kredit und durch die Freiheit des Verkehrs. — —

„Die Direktion im Verwaltungssystem geschieht nicht durch Zwang, sondern durch Rath. Sie fällt daher nicht unmittelbar und nicht ganz mit dem Mittelpunkte des Zwangs zusammen. Man erinnere sich der Unabhängigkeit der Gerichtshöfe von der Staatsgewalt in Ansehung der Richtersprüche! Ist schon hier Trennung, wie viel mehr beim Verwaltungssystem! — Der Staatsgewalt kommt es zu, Erfahrungen sammeln zu lassen." (W. IX, 422—424.)

Die dritte Stelle lautet:

„Die traurige Erfahrung, die man bei Kindern machen kann und in der Vergangenheit und Gegenwart allenthalben bestätigt findet, daß Genuß und Wohlsein den Egoismus befördert und die Menschen immer weiter und mehr von einander trennt, zeigen deutlich, daß das Verwaltungssystem kein Prinzip des Fortgangs in sich selbst habe, sondern sich selbst überlassen sich nothwendig aufheben muß. Denn allgemeines Wohlwollen, sich entgegenkommend unter den Gliedern, wird vorausgesetzt und Verzichtleistung und Respekt gegen Recht und Billigkeit; und die Erfahrung lehrt, daß in der Wirklichkeit nichts davon zu finden ist. Soll diese Idee realisirt werden, so müssen Erzieher und Politiker fühlen lassen, daß man die Gesinnung des Wohlwollens darzustellen habe; die Staatsmänner, die wahren Patrioten im Staate müssen bei der Verbreitung des Wohlstandes sich als wirkend für andere darstellen, nicht aber sich an hohen Stellen gefallen in der Rolle, die sie spielen. So würde sich allmählich ein besserer Geist verbreiten, auch unter denen, die sich wohl fühlen und ihr Glück als Aufforderung betrachten, wieder wohlzuthun; so würde der Wahn schwinden, die Lehre unsrer Religion sei nur ein Traum, daß man sein Vermögen anzusehen habe als ein geliehenes Pfund. Aber so lange der Glanz blendet, wird Egoismus die Menschheit entehren.

„Das Verwaltungssystem wird weniger leichtfertigen Genuß erzeugen, wenn man es recht macht. Entbehren, Abhärten, Ertragen gehört auch zur Xenophontischen Lehre. Lasse man nur nicht unbedingte Gewerbefreiheit eintreten, worin der Eigennutz des einen den des andern zügeln soll. Diese Lehre der Staatswirthe muß beschränkt werden. Ordne man die Menschen und halte sie zur Arbeit an. Beschränke man die großen Erbschaften; so wird der Geist des Gewinnes weniger dem Luxus in die Arme rennen. Hohe Steuern für Reiche sind in sofern Wohlthat; damit die Menschen nicht verzogenen Kindern gleichen.

Die heutige Zeit erträgt keine Sittengerichte, aber für den Fall eines offenbar zügellosen Aufwandes sollte sie sie ertragen lernen. — Man muß nicht die Staatswirthe, sondern die Sittenlehrer fragen, ob Aufwandsgesetze nöthig seien. Die Zirkulation des Geldes ist kein unbedingtes Gut. Das Hazardspiel der Börsenspekulation ist ein Krebsschaden der Zeit. — Man soll die Arbeit nicht bloß von Seiten des Ertrags ansehen, sondern von Seiten der Beschäftigung unter Aufsicht." (W. IX, 433 f.).

Dem Vorstehenden fügen wir endlich noch zwei andere Betrachtungen aus den Aphorismen zur praktischen Philosophie an, deren Inhalt in die hier behandelte Materie eingreift: die eine über die Dienste inbetreff der Prinzipien des Fortgangs und Rückgangs in gesellschaftlicher Hinsicht, die andere über die Pflicht des Einzelnen in der Gesellschaft.

Die erste lautet (W. IX, 436 f.):

„Dienste. — Abhängigkeit von auswärtigen Märkten, oder gegenseitiges Genügen im Verkehr? Sicherheit des Auskommens, oder Unmöglichkeit den Lebensunterhalt zu erwerben? Ehrlichkeit oder Schmuggelei? Welcher Korporations- und Zunftgeist? Welche Gefahren von aufrührerischen Arbeitern? — Ein alter Gesetzgeber würde sagen: eure Polizei jagt das Schlechte in den Winkel; sie verlarvt das Uebel, und rettet den Anstand. Fichte erklärte geradezu das Zeitalter als liegend in völliger Sündhaftigkeit. Misanthropie soll nicht aus solchem Beobachten der Menschen, wie sie sind, entstehen, aber Sicherheit gegen Täuschung. Betrachtung der Ansprüche, die jeder macht, frei zu heißen; während er im drückenden Dienst persönlicher Interessen lebt.

„Die Hauptfrage ist bei jedem der bemerkten Uebel: auf welchem Standpunkte müßte derjenige stehen, der helfen sollte? und zwar gründlich d. h. sittlich helfen, so daß die Gesinnung sich besserte?

„Fragmentarische Betrachtungen dieser Art, wie sie von sehr vielen angestellt werden, helfen nichts. Das Ganze muß überschaut, das Wichtigere und Zugänglichere muß zuerst gebessert werden. Es ist hier nicht, wie beim einzelnen Menschen, wo nur irgend eine Ausfüllung des Gemüths nöthig ist. Sondern hier sind die Kräfte, welche auf die statische Schwelle fallen, immer noch wirkliche Menschen. Und ihnen soll geholfen werden. Auch bringen sie sonst immer (später noch) Gefahr fürs Ganze. So die Lohnarbeiter! Während nun das Resultat aller Ueberlegungen dieser Art meistens darin besteht, daß sich jeder beschränke und das Seinige thue, nicht eher handelnd noch sprechend, als bis er auf tadellose Weise dazu aufgefordert ist, so giebts doch einen Unterschied des Benehmens gegen Unzufriedene. Diejenigen, die sich nur wichtig machen wollen, sind zurückzuweisen; diejenigen, die wirklichen Grund zu irgend einer Klage haben, müssen wenigstens freund-

liches Gehör finden. Daher müssen nicht bloß alle Interessen repräsentirt werden, sondern es müssen auch alle zum Vortrage gelangen, und Gehör in der Ständeversammlung erlangen."

Die andere lautet (W. IX, 442 f.):

„Die Pflicht des Einzelnen in der Gesellschaft? — Viele scheiden sich selbst aus, als unberufen aufs Ganze zu wirken. (Aerzte, Baukünstler u. s. w.) Aber die Berufenen? Sie suchen den Schwerpunkt des allgemeinen Strebens und dessen Bewegung; diesen vergleichen sie mit den praktischen Ideen. Ihre Einwirkung wird nun ein Datum für den Staatsmann. Durch sie muß er dahin kommen, seinen nächsten Zweck, nämlich Ruhe, durch erlaubte Mittel erreichen zu können. In sofern unterstützen sie ihn. Aber ihre Einwirkung giebt zugleich Bewegung zum Bessern. — Sodann muß ihr persönliches Ansehn unwillkürlich sein; sie dürfen nichts mit den Ehrgeizigen gemein haben; damit sie das schädliche Prinzip der persönlichen Rücksichten, wo die Sache in Betracht kommt, nicht vermehren.

„Finden sich nun immer solche Berufene? Ja, in jedem leidlichen Staate. Diesen sollen die Bessern alle sich anschließen; um ihnen das ungesuchte Ansehen, dessen sie zur Wirksamkeit bedürfen, durch jedes erlaubte Mittel zu verschaffen. Denn der Staat wird am Ende immer von Personen geleitet; von Formen nur, sofern die Personen es wollen. Man soll das Regieren den Mächtigsten, das Rathen den Weisesten überlassen. Hierbei ist wegen der Deliberation zu bemerken, daß keineswegs die Majorität immer die weisesten Beschlüsse faßt, und daß, wo artikelweise berathschlagt wird, selten ein Ganzes konsequent aus seinen Theilen zusammenkommt.

„Endlich soll nicht bloß nach oben geschaut werden, sondern auch nach unten; den untern Volksklassen soll eine wohlthätige Fürsorge Vertrauen, ohne Verzärtelung und Volksschmeichelei einflößen."

IX. Den Erörterungen über die Beziehungen des Erziehungswesens zu den großen gesellschaftlichen Lebensformen schließen sich die Gutachten und Vorschläge über Unterrichts- und Schulorganisation an. Sie umfassen ebenfalls drei Schriftstücke, die einander vielfach ergänzen und wegen des Zeitraumes, der zwischen ihnen liegt, so interessante Vergleiche inbetreff der Herbartschen Ansichten darbieten, daß sie im Zusammenhange aufgefaßt sein wollen.

Die Abfassung der „Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien" fällt in die Zeit von Herbarts Aufenthalt in Bremen. Herbarts intimer Freund Smidt*) war damals be-

*) Vgl. S. X, S. XXVII u. S. LXXV im 1. Bde. vorliegender Ausgabe.

reits Senator. Als Kandidat des Predigtamts 1795 nach Bremen zurückgekehrt, hatte er sich in den Streitigkeiten zwischen der Bürgerschaft und dem Senate dem letztern so gefürchtet gemacht, daß ihn derselbe, um die Opposition zu schwächen, 1800 als jungen Mann von 27 Jahren in sich aufnahm. Hier entwickelte er eine so rege Thätigkeit, daß er bald bedeutenden Einfluß erlangte und sich bei seiner Tüchtigkeit in der Folge um die Hebung des materiellen und geistigen Lebens seiner Vaterstadt in gleicher Weise hochverdient gemacht hat. Sein erstes Augenmerk war mit auf die Verbesserung des sehr im Argen liegenden Bremer Schulwesens gerichtet, und er verfolgte den später auch wirklich ausgeführten Plan, daß auf einer gemeinsamen Bildungsgrundlage, welche eine „Vorschule" von drei Klassen mit je zweijährigem Kursus — entsprechend den untern Gymnasialklassen — den Knaben vom 9. bis 15. Jahre vermitteln sollte, sich zwei verschiedene Anstalten: eine Gelehrtenschule und eine Handels- und Gewerbeschule von je drei Klassen mit einjährigem Kursus erheben sollten.*) Es konnte nicht fehlen, daß Herbart bei seinen nahen Beziehungen zu Smidt und bei seiner anerkannten pädagogischen Befähigung mit in die schwebenden Diskussionen über die beabsichtigte Reorganisation der Domschule hineingezogen wurde. Aus ihnen ist der erwähnte Aufsatz hervorgegangen, in welchem Herbart seinen Standpunkt zur Frage des Gymnasialunterrichts, insbesondere seine Ansicht über die Voranstellung des Griechischen vor dem Latein, um so mehr darzulegen sich veranlaßt fand, als man ihn, wie aus dem Eingange und Schlusse des Aufsatzes hervorgeht,**) durch Verschaffung eines Lehramtes an der Durchführung der geplanten Reformen zu betheiligen gedachte. — Der Professor Rump, auf den sich Herbart im Eingange beruft, ein geborener Bremer, damals an der Domschule, später nach erfolgter Durchführung des Smidt'schen Planes an der Gelehrtenschule angestellt, war „Smidts und seiner Schwester Castendyk vertrautester Freund, hochgeachtet von allen Gelehrten und Senatoren, beliebt bei allen Bürgern, in deren Sitten und einfacher Lebensweise er gleichsam mitlebte und mitfühlte, dabei stillen und freundlichen Gemüths, allen extremen Richtungen und Urtheilen abgeneigt, aber stets geneigt, vermittelnd und berichtigend dazwischenzutreten, Freund und Gönner aller,

*) Vgl. Eilers, Meine Wanderung durchs Leben, I, 355—359.

**) Vgl. unten S. 337 u. S. 343.

welche in Bremen nicht nur, sondern in ganz Deutschland eine heitere, freie, alle Gemüthskräfte umfassende und eben dadurch wahrhaft veredelnde Geistesbildung zu begünstigen und zu fördern suchten." *)

Der Herbartsche Aufsatz ist von uns nach Zillers Herbartischen Reliquien S. 276—284 reproduzirt worden, die ihn nach Mittheilung aus dem Bremer Staatsschularchive zuerst veröffentlicht haben.

Das Gutachten zur „Abhilfe für die Mängel der Gymnasien und Realschulen", das Herbart infolge seiner Beziehungen zur königlichen Prüfungskommission im Jahre 1823 abfaßte,**) beschäftigt sich theils mit den Klagen über die Gymnasien, deren Grund Herbart in dem Mißverständnisse des „Allerhöchsten Edikts, wegen Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler, vom 12. Oktober 1812," seitens der Gymnasien erblickt, theils mit der besseren Organisation der Bürgerschulen zur zweckmäßigeren Ausbildung solcher Schüler, welche für das gelehrte Studium nicht bestimmt sind oder nicht taugen. Jenes Edikt bietet „in der Absicht, eine möglichst sorgfältige Bildung der Studirenden in den preußischen Staaten zu befördern," eine ausführliche, 27 Paragraphen umfassende „Instruktion über die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler," in welcher (§ 5) bestimmt wird, daß die Entlassungszeugnisse „in drei Abstufungen, nach der unbedingten Tüchtigkeit, der bedingten Tüchtigkeit und der Untüchtigkeit der Individuen getheilt und zur Andeutung dieser Grade mit den Nis. I. II. oder III. bezeichnet" werden sollen. Der Hauptnachdruck war in § 6 auf alte Sprachen, historische Kenntnisse und Mathematik derart gelegt, daß auch bei geringeren Leistungen im Französischen und in den Naturwissenschaften doch das Zeugniß der unbedingten Tüchtigkeit (Nr. 1) nicht versagt werden sollte. Nur die Empfänger der beiden ersten Zensurnummern sollten nach § 15 und 18 (auch bei der feierlichen Entlassung der Abiturienten) eigentlich zur Universität entlassen werden und hier (in erster Linie die mit Nr. 1 versehenen) auf staatliche Stipendien Anspruch haben, während die untüchtig befundenen (mit dem Zeugniß Nr. 3), die ungeachtet des ihnen ertheilten Rathes, noch eine Zeit lang die Schule zu besuchen (§ 15), gleichwohl die Universität bezogen, von dem Genusse aller öffentlichen Unterstützungen für Studirende ausgeschlossen waren (§ 24). Außerdem hatte das Ministerium in einem Bescheide

*) Vgl. Eilers, Meine Wanderung durchs Leben, I, 383 u. S. 391 ff.

**) Vgl. S. XXXV im 1. Bande vorliegender Ausgabe.

vom 1. Mai 1813 der wissenschaftlichen Deputation in Breslau unter Verneinung der Frage: ob den mit dem Zeugnisse Nr. 3 Entlassenen die Immatrikulation auf einer Universität zu versagen sei, ausdrücklich erklärt, daß man „das Zeugniß der Reife mehr zu einem Resultat des in den Schulen herrschenden guten Geistes und des unter Lehrern und Schülern belebten Ehrgefühles, als des Zwanges, habe machen wollen.“ *)

Unter solchen Umständen ist es nicht zu verwundern, wenn die Gymnasien „in übertriebenem Diensteifer,“ wie sich Herbart ausdrückt,**) und um den in ihnen „herrschenden guten Geist“ und das „unter Lehrern und Schülern belebte Ehrgefühl“ nach oben hin zu dokumentiren, selbst auf Kosten einer gesunden intellektuellen und Charakterbildung ihrer Zöglinge so viele Einsen und Zweien als möglich zu produziren suchten, und wenn sie diejenigen Fächer, welche „bei der Abiturientenprüfung nicht zu Nr. 1 und 2 beitrugen,“ wie die an und für sich schon mit äußerst mäßigen Ansprüchen bedachten Naturwissenschaften,***) noch mehr zurückstellten, so daß Herbart über die auffällige Schwäche seiner akademischen Zuhörer in der Physik mit Recht klagen konnte.†)

Die drei Königsberger Bürgerschulen, die Herbart erwähnt,††) waren die sog. Kneiphöfische, die Löbenichtsche und die Burgschule, von denen die erstere zu der Zeit, wo Herbart sein Gutachten abfaßte, in der Umwandlung in ein Gymnasium begriffen war, während die beiden andern in den dreißiger Jahren in Realschulen verwandelt wurden. Uebrigens geht aus dem Lehrplane, den Herbart für die Bürgerschule skizzirt, zur Genüge hervor, daß er unter „Bürgerschule“ (wie in dem Gutachten über die Graff'sche Schrift unter „Hauptschule“) dasselbe begreift, was wir mit dem Namen „Realschule“ bezeichnen, deren Bedeutung er in richtigem Verständnisse seiner Zeit klar erkannte und für deren Einrichtung und Aufblühen er sich ebenso lebhaft interessirte als angelegentlich verwandte.†††)

---

*) Vgl. v. Kamptz, Annalen der preußischen inneren Staatsverwaltung, 13. Bd. (1829) S. 98.

**) Vgl. unten S. 346.

***) Vgl. unten Anm. 176.

†) Vgl. unten S. 351 f.

††) Vgl. unten S. 350.

†††) Vgl. unten S. 332 f., S. 352, S. 388 u. Anm. 164.

Und wie wenig Herbart auf der Seite derjenigen Philologen stand, welche meinen, daß der Strom wahrer Bildung allein durch die Gymnasien altherkömmlicher Verfassung gehe, mag außerdem noch der Anfang einer Rezension über Drobisch, „Philologie und Mathematik als Gegenstände des Gymnasialunterrichts“ beweisen, welcher folgenden Wortlaut hat:

„Die Gymnasien in ihren jetzt gewöhnlichen Verhältnissen, erscheinen als Behausungen, die allmählich zu eng geworden sind für die verschiedenen Einwohner, die sich darin angesiedelt haben. Jene Zeit, da die Phjlologen allein, dem Latein das Griechische weit nachsetzend, gemächlich darin wohnten, läßt sich schwerlich zurückführen; sie selbst machen größere Ansprüche an Vollständigkeit und Genauigkeit; und neben der Philologie macht die Geschichte sich wichtiger als vormals, die Naturwissenschaft interessanter, die Mathematik nothwendiger. Alles ermahnt uns, zu bedenken, wie vergeblich es sei, irgend eine Vergangenheit wieder in Gegenwart verwandeln zu wollen. Nun leuchtet zwar ein, daß die Anzahl von Lehrstunden, deren jeder Gegenstand bedarf, von zweien Bedingungen abhängt, nämlich von den Fähigkeiten der Schüler, und von den Methoden der Lehrer; wobei noch überdies die Familienerziehung hinter dem, was in der Schule als Empfänglichkeit des Schülers erscheint, verborgen liegt. Allein so lange die Gymnasien unbedingt zugänglich sind, — so lange dem Bedürfnisse solcher Familien, die für ihre Kinder vielmehr Bildung als Gelehrsamkeit suchen, nicht zweckmäßiger abgeholfen, so lange der mögliche Fall eines spätern Eintritts ins Gymnasium nicht genauer berücksichtigt wird, — so lange also auch für die Gymnasien keine Auswahl stattfindet, nach den Fähigkeiten und nach dem Grade ihrer Entwickelung: dürfte es wohl unvermeidlich bleiben, daß jede Berathung verschiedener Gelehrten über Lehrpläne (wie Rez. es aus mancher Erfahrung weiß) auf den Wunsch führt, der Tag möchte acht und vierzig Stunden haben. Solche Schüler, welche im Stillen die Uniform oder das Landleben oder das Komptoir im Auge festhalten, in Verbindung mit andern, deren Entwickelung sich verspätet, verrücken zu sehr den Maßstab, nach welchem die mittlere Geschwindigkeit der Fortschritte geschätzt wird, als daß man unter den jetzigen Umständen auf Erfahrungen hoffen könnte, die im Stande wären, den Streit der Wissenschaften, welche sich in die Schulstunden theilen wollen, zu schlichten oder auch nur zu besänftigen. Im Gegentheil, die Ansprüche von allen Seiten sind fortdauernd im Wachsen begriffen; und es läßt sich nicht vorher sehen, mit welchem Gliede man in diesem Felde das alte Recht gegen die neuen Foderungen wird behaupten können. Das juste milieu aber pflegt nun vollends in solchem Streite keine vortheilhafte Stellung zu gewähren.“ *)

*) Vgl. Hallesche Allgem. Literaturzeitung 1832, Nr. 150, Sp. 553 f. (W. XII, 714 f.)

Das „pädagogische Gutachten über Schulklassen ꝛc.“ wurde veranlaßt durch eine Schrift des Regierungs- und Schulraths Eberhardt Gottlieb Graff zu Arnsberg: die für die Einführung eines erziehenden Unterrichts nothwendige Umwandlung der Schulen. Allen, die den Durchbruch einer bessern Zeit befördern können und wollen, zur Beherzigung vorgelegt. Während die erste, 1817 zu Arnsberg erschienene und nur in 500 Exemplaren auf Kosten der königl. Regierung zu Arnsberg zum Besten des Schulverbesserungsfonds gedruckte Auflage dieser Schrift dem Könige von Preußen zugeeignet war, ist die „zweite, mit Zusätzen und einer neuen einleitenden Vorrede versehene Auflage“ (Leipzig, bei Steinacker 1818. XVI u. 88 S.) dem Minister von Altenstein gewidmet. Zum besseren Verständnisse des Ganzen ist zu bemerken, daß bis dahin bei den höheren Schulen theils das Klassensystem, theils das Fachsystem bestanden hatte. Nach dem ersteren hatte jede Klasse nur einen Lehrer, der dieselbe in allen Gegenständen unterwies; nach dem letzteren waren für jedes Fach oder immer nur für einige Fächer besondere Lehrer angestellt, welche darin durch alle Klassen hindurch meistens in der Weise unterrichteten, daß diese Klassen sich nach den Kenntnissen der Schüler in den betreffenden Fächern zusammensetzten, die Schüler also in den verschiedenen Fächern ganz verschiedenen Klassen zugetheilt sein konnten. War dort bei festen Klassenbeständen unter einem Lehrer der erziehliche Einfluß auf die Schüler wegen der einheitlichen Führung ein ungleich größerer, als beim Fachsysteme mit seiner vielfach getheilten Leitung, so mußte wieder hier, wo jeder Lehrer die vorzugsweise von ihm gepflegten Fächer vertrat, der unterrichtliche Erfolg ein besserer sein als dort, da man bei der nach und nach eingetretenen Ausbreitung und Vertiefung der Wissenschaften nicht verlangen konnte, daß ein Lehrer in allen Fächern gleich tüchtig sei. Nun hatte die neue, von Süvern herrührende preußische Unterrichtsverfassung von 1816 das System der Schulklassen mit dem Systeme der Fach- oder Parallelklassen in der Weise verschmolzen, daß zwar durch die Einrichtung von sechs aufsteigenden Klassen die festen Bestände der Schulklassen beibehalten, aber an jeder Schule für die wissenschaftlichen Hauptfächer besondere Vertreter als Fachlehrer angestellt werden sollten. Dagegen trat nun Graff in der obigen Schrift entschieden für das Klassensystem ein, das er in der Weise noch weiter ausgebildet wissen wollte, daß jeder Lehrer die ihm übergebenen Schüler vom Beginne bis zum Ende

ihrer Bildungszeit fortführe, jede Klasse also gleichsam eine Schule für sich darstelle. Er sagt darüber:

„Ein methodischer Unterricht muß mit der Entwickelung des jugendlichen Geistes gleichen Schritt halten, mit der Analyse nur bis dahin zurückgehen, wo er auf klare Vorstellungen stößt, mit der Synthesis lückenlos und stufenmäßig fortschreiten, und wo er Sprünge zu machen sich erlaubt, diese vorbereitet haben, den Gedankenkreis kontinuirlich sich erweitern lassen und die verschiedenen Theilnahmen theils von ihren Anfängen an aufregen, theils in jedem neuen Triebe, den sie ansetzen, psychologisch fortleiten" (S. 3). Diese Forderungen erfüllen zu können und durch den Unterricht zu erziehen ist aber die Schule „nur dann im Stande, wenn die Schüler denjenigen Händen . . ., denen sie bei ihrem ersten Eintritt in die Schule zur Bildung übergeben wurden, bis an das Ende ihrer Bildungszeit überlassen bleiben, so daß die Lehrgegenstände und die Fortschreitung des Unterrichts nicht von dem einer Klasse abgesteckten Kursus, sondern von dem geistigen Bedürfnisse, so wie von der Zögerung oder dem Voreilen der Schüler bestimmt werden, und dem Lehrer es möglich wird, gerade dann und da neue Unterrichtsstunden anzulegen, wann und wo sie nöthig sind" (S. XIII). „Nur auf diese Weise kann der Unterricht in jeder Stunde auf bestimmte Vorbereitungen der frühern Stunden rechnen und darauf fortbauen, die Bedürfnisse und den Standpunkt einer Klasse im Ganzen und im Einzelnen kennen und berücksichtigen und Jünglinge in das Leben entlassen, die — nicht etwa mit einzelnen Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüstet, sondern in dem ganzen Organismus ihres Geistes entwickelt und ausgebildet, wie wohlbewurzelte Bäume in voller Kraft und Blüte dastehen und, aus den Umgebungen des Lebens wie aus Luft und Boden, freudig neue Nahrung auffaugend, den Garten der Menschheit mit goldnen Früchten schmücken werden" (S. 3 f.). — „Das giebt eben dem Privatunterrichte den entschiedenen Vorzug vor dem öffentlichen, daß in jenem der Zögling ganz nach Maßgabe seiner vorschreitenden Entwickelung in stetigem Zusammenhange bearbeitet, und in ihm zu jeder Zeit und an jeder Stelle, wann und wo es nöthig ist, ein neuer Vorstellungskreis angelegt werden kann. Nur in einer Schule, die geschlossene Haufen Kinder gleiches Alters von den Elementen an ausbildet und so die ganze Masse gleichsam wie einen einzelnen Zögling behandelt, kann der öffentliche dem Privatunterrichte einigermaßen an die Seite gestellt werden" (S. 11).

Da Graff sich in den Ausführungen seines Schulorganisationsplanes den Unterrichtsgrundsätzen Herbarts anschloß, so mußte es ihm bei den verschiedenen theils beifälligen, theils absprechenden Beurtheilungen seiner Schrift von Werth sein, von Herbart selbst ein Wort öffentlicher Bestätigung oder Berichtigung seiner Idee zu hören, wozu

er denselben denn auch im Juni 1818 öffentlich aufforderte.*) Herbart antwortete darauf wahrscheinlich gleichzeitig einmal durch eine „kurze Anzeige" der Graffschen Schrift in der Leipziger Literaturzeitung, und dann noch durch sein „pädagogisches Gutachten". Jene Anzeige hat nachstehenden Wortlaut:

„In der Zueignung an den Herrn Minister von Altenstein unterzeichnet sich der Verfasser als kön. preuß. Regierungsrath zu Arnsberg im Herzogthum Westfalen. Den lebendigen Eifer, womit das Buch geschrieben ist, verräth schon der Titel; etwas weit Seltneres, das eben darum in dieser Zeit des schwachen Lichts bei vieler Wärme desto mehr Auszeichnung verdient, findet man beim Lesen, nämlich einen Reichthum von Gedanken und einen Vorschlag, der, soviel Rez. sich erinnert, neu, gewiß aber sehr einfach und natürlich, wenn auch übrigens noch manchem Zweifel unterworfen ist. Da das ganze Werkchen nur 88 Seiten und einen Bogen Vorrede enthält, so wird leicht jeder denkende Pädagog es sich anschaffen und durchlesen können; und hierzu es zu empfehlen wird besser sein, als einen Auszug daraus zu machen. Denn der Hauptgedanke des Verfassers, entblößt vom Zusammenhange der Gründe und der weiteren Entwickelung, würde als eine Paradoxie erscheinen; wollte aber Rez. ausführlich Gründe und Gegengründe abwägen, so müßte er ein kleines Buch schreiben, dergleichen die gegenwärtigen Blätter sich nicht wollen einverleiben lassen."

Noch bevor der Abdruck dieser Zeilen erfolgte (in Nr. 72 vom 24. März 1819 a. a. O. Sp. 576), erschien das „pädagogische Gutachten" als „kleines Buch" (Königsberg, bei Friedrich Nicolovius. 1818. — 109 S. in kl. 8.), welches außerdem später von Hartenstein in Herbarts Kleineren philosophischen Schriften II, 207—262, sowie noch in dessen Sämtlichen Werken XI, 267—318 reproduzirt worden ist.

Ob übrigens Graff von Herbarts Aeußerungen durchweg befriedigt worden sein mag, darf um so mehr bezweifelt werden, als Herbart den Graff'schen Ideen gegenüber sich ziemlich zurückhaltend verhält und eingedenk der Schwierigkeit, „in der öffentlichen Erziehung auch nur das mindeste zu verbessern," in seinen Gegenvorschlägen an dem „kleinsten Fortschritte" als einem schon willkommenen sich begnügt.**) Gleichwohl bleibt die Herbart'sche Schrift um deswillen werthvoll, weil Herbart darin im Vergleiche mit den übrigen beiden Gutachten und mit An-

*) Vgl. unten S. 358.
**) Vgl. unten S. 365.

merkung 187 (S. 369 ff.) im ersten Bande vorliegender Ausgabe seine Ansichten über Schulorganisation am ausführlichsten niedergelegt hat.

Aber auch die Graff'sche Schrift behält ihr Interesse, da sie die in Vorschlag gebrachte Organisation bis auf die einfachste Dorfschule herab ausgedehnt wissen will und für die verschieden abgestuften Schulen praktische Winke und Entwürfe bis auf die Stundenpläne in Bereitschaft hat. Aus dem mancherlei Anregenden, das sie bietet, wollen wir hier nur noch eine Stelle ausheben, in welcher sie anmerkungsweise zu dem Satze, daß die Zeit noch nicht da sei, in der es für eine allen Bürgern — nicht bloß den Eltern — obliegende Pflicht anerkannt wird, die Kosten des öffentlichen Unterrichts aufzubringen, die Unentgeltlichkeit des Schulunterrichts S. 47 f. mit folgenden Worten befürwortet und vertheidigt:

„Die Unterhaltung von Zucht- und Tollhäusern wird als allgemeine Pflicht aller Bürger angesehen, weil alle Bürger von Verbrechern und Tollen gefährdet werden; aber bringt ein unerzogenes und vernachlässigtes Geschlecht nicht auch allen Bürgern Gefahr, der alle Bürger vorzubeugen haben, um so mehr, da durch die Entfernung dieser Gefahr auch jene, wenn auch nicht verschwinden, so doch abnehmen muß? Nimmt der Staat diese Sorge für die Erziehung seiner künftigen Bürger über sich, so muß er auch für die dazu erforderlichen Mittel, für den Unterhalt der Lehrer sorgen, und bei der Anlegung seines Etats hiefür eben so die nöthige Summe auswerfen, wie für das stehende Heer und die Anlegung von Kunststraßen. Reichen seine Einkünfte hiezu nicht hin, oder richtiger gesprochen, reichen seine Einkünfte überhaupt nicht zur Bestreitung aller Staatsbedürfnisse hin — denn es ist kein Grund vorhanden, warum andere Bedürfnisse für dringender als das des öffentlichen Unterrichtswesens gehalten werden sollten — so muß er, wenn keine Ersparniß in einem und dem andern Zweige der Verwaltung eintreten kann, durch erhöhete Abgaben aller seiner Bürger sich die erforderlichen Summen verschaffen. So lange das unselige Schulgeld bleibt, ist Unregelmäßigkeit des Schulbesuchs, Erniedrigung der Lehrer, Bedrückung gerade der bedürftigsten Bürger unvermeidlich. Trägt das ganze Land — nicht ein einzelner Ort oder ein einzelner Bezirk; dies bleibt noch immer zu drückend, weil die Uebertragung an einzelnen Orten stattfindender größerer Schulbedürfnisse nicht weit genug ausgedehnt werden kann — die Kosten des öffentlichen Unterrichts, so können sie, zumal da nur das die schon vorhandenen Fonds übersteigende Mehr der Ausgabe aufgebracht werden darf, dem Einzelnen nicht schwer fallen."

X. Den Schluß des Bandes bildet die Rezension über Schwarz' Erziehungslehre. Namentlich in den Jahren zwischen 1820—1830 hat Herbart zahlreiche kritische Arbeiten abgefaßt, deren Hartenstein im 3. Bande der kleineren philosophischen Schriften Herbarts, S. 804 ff., 82 zusammenstellt. Zwar antwortet Herbart auf eine Frage des Professor Griepenkerl nach den kritischen Blättern, an denen er arbeite, unterm 24. Septbr. 1827: „Rezensionen sind Eintagsfliegen; wer wird sie haschen, wenn sie vorüber sind?“*) — aber gleichwohl sind dieselben eine Zeit lang sehr sorgfältig von ihm ausgearbeitet worden, so daß er auf einzelne selbst Werth legte,**) wenn er auch später, wie Hartenstein bemerkt, diese Mühe für verloren achtete, und daher in dieser Art kaum mehr etwas anderes als kurze Anzeigen schrieb.***) Die meisten dieser Rezensionen beziehen sich auf philosophische Schriften, nur wenige betreffen Erscheinungen der pädagogischen Tagesliteratur, und unter diesen ist wieder die Rezension über Schwarz' Erziehungslehre nicht nur die umfänglichste, sondern auch um deswillen die interessanteste, weil sie außer verschiedenen allgemein pädagogischen Bemerkungen noch die Stellung näher ins Licht setzt, die Herbart zu den pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit einnahm. Sie ist zuerst in der Hallesch en Allgem. Literaturzeitung 1832 Nr. 21—24, Sp. 161—190 zugleich mit einer daran angeknüpften, von uns weggelassenen kürzeren Besprechung von Wörlein, System der Pädagogik (1. Bd. Nürnberg 1830) veröffentlicht, später von Hartenstein sowohl in Herbarts Kleineren philosophischen Schriften III, 744—775, als auch in Herbarts Sämtlichen Werken XII, 686—714 wieder abgedruckt worden. Von sonstigen Rezensionen haben wir die über Vogels Atlas im ersten Bande vorliegender Ausgabe, Anmerkung 173 (S. 361 f.) bereits vollständig mitgetheilt, einzelnes Bemerkenswerthe aus anderen aber hier und da in den Anmerkungen benutzt. (Vgl. oben S. XLI und unten die Anmerkungen 12, 148, 150, 170 und 210).

Werfen wir zuletzt noch einen Blick zurück auf das Ganze, so beschleicht einen eine gewisse Wehmuth, daß ein Mann von den Kenntnissen, dem Scharfsinne, der Darstellungsgabe, dem sittlichen Ernste, kurz

*) Vgl. Ziller, Herbartische Reliquien S. 211.
**) Vgl. Herbart, Kl. philos. Schr. Bd. I. S. CXII.
***) Vgl. ebendas. Bd. III. S. XIII.

von so unbestreitbar geistiger Bedeutung wie Herbart bei seinen Zeitgenossen so wenig Verständniß und Anerkennung finden konnte, und nicht ohne Theilnahme kann man die Aeußerungen lesen, in denen er hier und da voll ruhiger Resignation seinen Empfindungen Ausdruck verlieh. So schloß er 1822 die Vorrede zu der Schrift „Ueber die Möglichkeit und Nothwendigkeit, Mathematik auf Psychologie anzuwenwenden," mit den Worten: „Man kann das Zeitalter nicht wählen, in dem man leben und wirken möchte; ich gebrauche meine Tage nach Gelegenheit und Kraft; wie andere das benutzen werden, was ich darbiete, das fällt ihrem Willen und ihrer Verantwortung anheim."*) Und in einem Briefe vom 26. Juni 1836 an Professor Sanio in Königsberg äußert er mit Rücksicht auf Leipzig, wo damals Drobisch und Hartenstein seiner Philosophie Geltung zu verschaffen mit Erfolg bestrebt waren, und mit Rücksicht darauf, daß sich diese Männer wunderten, „wie er so wenig von Königsberg aus sei unterstützt worden": „Wo ist der Gewinn meiner Bemühungen um Pädagogik, um Lehrkunst? Das ist der hoffnungslose Theil meiner früheren Arbeit, den man in Leipzig nicht wieder aus dem Schutte aufgraben kann; diese Ruinen liegen in Königsberg. — Sie lesen hier Betrachtungen eines sechzigjährigen Mannes, der einige Mühe hat, von seinen früheren Sorgen zu scheiden, der es aber doch nicht bereut, solche Sorgen gehabt zu haben, die freilich von den gewöhnlichen Lebensverhältnissen ablenken. Wer etwas wagt, muß sich gefallen lassen, einiges zu verlieren. Wer nichts wagt, hat es sich am Ende zuzuschreiben, wenn ihm nichts bleibt, als die Erinnerung an ein verlebtes Leben."**) — Daß man aber neuerdings auch in der Pädagogik sich mehr und mehr den Lehren Herbarts zugewandt hat, daß Vertreter seiner Gedanken an den verschiedensten Orten auf akademischen Lehrstühlen und in Schulen wirken, daß man gerade in den hervorragenderen Erscheinungen auf dem Gebiete der pädagogischen Tagesliteratur den offenbaren Einfluß Herbartischen Geistes gewahrt, das ist eine Genugthuung, die den Manen Herbarts zwar spät, aber mit vollem Rechte widerfährt. Denn noch ist so manches Goldkorn aus der reichen Fundgrube der Herbart'schen Schriften zu heben, so mancher frucht-

*) Vgl. W. VII, 133.

**) Vgl. Sitzungsber. d. kais. Akad. d. Wiss., philos.-hist. Kl. 69. Bd. Wien 1871 S. 234 f. — Vgl. auch im 1. Bde. vorlieg. Ausgabe S. LXVII f.

bare Gedanke für die Praxis nutzbar zu machen, wenn es auch nicht immer in so strenger, ja einseitiger Weise geschieht, wie es die strenge Schule Herbarts liebt. Und so manche rüstige Hände regen sich bei der Arbeit, bald beschäftigt mit dem Ausbau und der Weiterbildung der Herbart'schen Ideen, bald als Kärrner thätig, die zu thun haben, wo die Könige bauen; doch auch dieser Dienst ist nicht zu verachten, wo er der Förderung einer guten Sache gilt.

Wenn Hartenstein die Vorrede zum dritten Bande der Kleineren philosophischen Schriften Herbarts (S. XIV) mit den Worten schließt: „Ich selbst scheide von dieser mir lieb und werth gewesenen Arbeit mit dem lebhaftesten Gefühle von der geistigen Größe des Mannes, dessen fortwirkendem Andenken sie gewidmet ist, und mit der einfachen Ueberzeugung, daß das hier Dargebotene dem Geiste der echten wissenschaftlichen Forschung gesunde und nachhaltige Nahrung zu geben im Stande ist" — so kann der unterzeichnete Herausgeber diesem Bekenntnisse nur voll und ganz beitreten; und wie er selbst vor beinahe zwanzig Jahren den Schriften Herbarts die erste und nachhaltigste Anregung für seine weiteren wissenschaftlichen Studien verdankte, so wünscht er nichts lebhafter, als daß auch die vorliegende Ausgabe der pädagogischen Schriften Herbarts bei dem jüngeren pädagogischen Geschlechte ein Gleiches wirken und zur Läuterung und Vertiefung der pädagogischen Bestrebungen an ihrem Theile beitragen möge.

Leipzig, am 24. April 1878. **Karl Richter.**

I.

Pestalozzi's Idee

eines

ABC der Anschauung

als ein

Cyklus von Vorübungen

im

Auffassen der Gestalten

wissenschaftlich ausgeführt

von

J. F. Herbart.

Zweite, durch eine allgemein-pädagogische Abhandlung vermehrte Ausgabe.

1804.

Dem

Herrn

Kanzleirath von Halem

zu Oldenburg

ein kleines Zeichen

inniger Ergebenheit und Achtung.

Einleitung.

I.

Die Anschauung ist der Bildung fähig.

Daß das Sehen eine Kunst ist, und daß der Lehrling in dieser, wie in jeder andern Kunst, eine gewisse Reihe von Uebungen zu durchlaufen hat: das sind die ersten Voraussetzungen eines ABC der Anschauung.

Nicht alle sehen alles gleich. Der nämliche Horizont hat diesem Auge viel, und jenem wenig anzubieten. Er zeigt einem das Schöne, einem andern das Nützliche, einem dritten ist er eine auswendig gelernte Landkarte.[87]) In der gleichen Landschaft sucht der Knabe die bekannten Thürme, Schlösser, Dörfer, Menschen — hängt immer an einzelnen Punkten, während der Maler die Partien gruppirt, und der Geometer die Höhen der Berge vergleicht. Dem Kinde gefällt Helles und Buntes; die Chinesen erfanden die schönsten Farben, die Griechen die schönsten Formen. Der Silhouetteur raubt dem Vorübergehenden sein Profil, und trifft es nach mit der Scheere; während dem geschmackvollen Maler oft kein Portrait gelingen will, trotz stundenlangem Sitzen und oft verbesserten Entwürfen. Einige sind geborne Zeichner, können jedes Gebilde ihrer Phantasie vor sich hinstellen; andre vermögen nichts wiederzugeben; von dem ersten Bleistiftzuge ist ihnen die schönste Erscheinung wie durchgestrichen. — Zuweilen, in begeisterten Augenblicken, wird uns ein Bild, eine Aussicht auf einmal herrlich, verklärt; jetzt erst scheint alles einander zuzugehören, sich zusammen zu schmiegen, Verhältniß zu gewinnen, in Breite und Höhe und Tiefe sich zu lagern, zu dehnen und zu schließen. Was ists, das erst jetzt uns sichtbar wird, das so lange sich verbergen konnte? — Was macht den einen schöner, den andern genauer sehn? Was heftet den einen an die Farben, entfaltet dem andern die Formen? Was hilft diesem und stört jenen, wenn beide Gesehenes oder Gedachtes nachbilden wollen?

Zum Theil erklärt man sich vielleicht diese Verschiedenheiten aus besondern, zufälligen Interessen, oder Eigenheiten des Temperaments u. dgl., welche die Aufmerksamkeit so oder anders gewöhnen. Aber von diesen entferntern Gründen ist hier nicht die Frage; die nächste Ursache

liegt ohne Zweifel in Verschiedenheiten des Anschauens selbst. Wie und worin kann denn der Blick sich ändern, indem der Gegenstand gleich bleibt? Darauf kommt es an, wenn Uebungen zur Bildung der Anschauung aufgefunden werden sollen.

Was wir durchs Gesicht an den Gegenständen wahrnehmen, das ist eigentlich Farbe. Daß es ein solider Körper, daß er hart, weich, trocken, feucht sei, dies sind Sachen des Gefühls, nicht des Gesichts. — Die Farbe aber nimmt einen Platz ein, wo sie ist; sie hat Grenzen, wo sie aufhört, oder Stellen, wo sie in andre Farben überfließt; und wo der Gegenstand ganz aufhört sich gefärbt zu zeigen, da zeigt er sich gar nicht mehr, da sind die Grenzen seiner sichtlichen Erscheinung. Diese Grenzen schließen seine Figur ein. So zeigt uns das Gesicht, außer der Farbe, noch Figur oder Form; doch die letztre nur vermittelst der erstern. Die Figur würde leer, sie würde nichts sein, ohne die Farbe.

Hat nun der Gegenstand irgendwo einen auffallenden, bunten Fleck, einen hellern Glanz, so ist der Eindruck auf das Auge von hier aus stärker; der Blick wird, zum Nachtheil der gesamten Auffassung, zu dem einen Punkt hingelockt, und das Uebrige des Gegenstandes entgeht der Wahrnehmung wo nicht ganz, doch zum Theil; es wird schwächer, undeutlicher, schwankender aufgefaßt: — wofern nicht eine eigne, besondere Aufmerksamkeit, die sich dem Ganzen widmet, das Gleichgewicht des Sehens wieder herstellt.

Gewöhnt sich einmal das Auge, dem Glanze, dem Scheine, dem Bunten nachzugeben: so ist es für einen großen Theil der Naturgegenstände, — und für den Geschmack ist es ganz verloren. Um sich ein Ding reizend zu machen, wird es ihm irgend einen Schimmer anhängen, gleichviel wenn auch die Form dadurch verunstaltet wird. Der Mensch, das schönste, aber glanzlose Gebilde der Natur, ziert sich, um des Anschauns werth zu sein, mit Gold und Purpur, mit Vogelfedern und schillernden Muscheln. Farbe auf Kosten der Form, das ist der Charakter alles geschmacklosen Putzes. — Eine leichte Erinnerung an wilde, an minder gebildete Nationen, an unsere eigene Vorzeit, und an manches noch jetzt nicht Vergangene wird sich das hier Gesagte weiter ausführen, und es wird klar sein, daß der Grundfehler des ungebildeten Sehens im Kleben an der Farbe liegt. Genauer gesprochen, in einem Versinken in der hervorstechenden Farbe, im Verlieren der schwächern über die stärkeren. — Die dem Fehler entgegengesetzte Richtigkeit der Anschauung ist eine Zusammenfassung, welche alles verbindet, was zur Gestalt eines Dinges gehört. Es ist also Aufmerksamkeit auf die Gestalt, wozu vorzugsweise das Sehen gebildet werden muß. Ist dieses gewonnen: so wird die Empfindung der Gegensätze zwischen Licht und Schatten, und zwischen den Nüanzen der Farben sich fast von selbst einstellen. [Vielleicht vermißt man hier die Erwähnung der Maßverhältnisse; allein diese liegen in jeder wirklichen Ge-

ſtalt, die unſern Augen vorſchwebt, mit darin. Von der Zerlegung der wirklichen Geſtalten in reine Geſtalt und Maß wird in der Folge noch oft die Rede ſein.]

Scheint nun gleich ſo die Richtung ziemlich leicht nachgewieſen, wohin das ABC der Anſchauung ſeine Bemühungen zu wenden hat: ſo iſt doch noch ſehr die Frage, wie etwas vorgeübt, gelehrt, gelernt werden könne, was ſich beinahe jedem Ausdruck durch Sprache, jeder Beſchreibung entzieht. Der Blick des Künſtlers — und nicht nur dieſer, ſchon der Blick des neugierigen Kindes iſt ſo wunderſam beweglich, gelenkig, wechſelt ſo ſchnell und ſo manigfaltig zwiſchen Umſpannen und Eindringen: — wer kann ihm nachfolgen mit Worten, dieſem genußreichen Durchlaufen der Geſtalten, welches, bald an den Wellenlinien fortgleitend, bald das Ganze fixirend, bald die größern und kleinern und kleinſten Partien gruppirend, zugleich die Wahrheit und die Schönheit der Formen empfängt! Und welche Zergliederung, welche Entkleidung, wenn nun der erhobene, vertiefte, gerundete Körper der flachen Leinwand ſeinen nackten Umriß überliefern muß! Und welche Wiedergeburt, wenn der nämliche Anblick, der urſprünglich ein Ganzes war, nun aus einzelnen Strichen und Punkten noch einmal hervorgeht! Ganz auflöſen und ganz wieder zuſammenſetzen mußte ihn die Einbildungskraft, ohne darüber auch nur einen einzigen Zug zu verfälſchen. Allen Operationen der Hand entſprechen hier eben ſo viele des Geiſtes. Wo dieſe Operationen nicht von ſelbſt von ſtatten gehn, was gibt es da von ihnen zu reden? Kann der Künſtler mehr thun, als vorzeigen, — kann der Lehrling mehr thun, als nachverſuchen? — Die Lehre ſteht ſo oft beſchämt, wenn ſie mit Luſt und Genie ſich zu meſſen kam!

Darum ziemt es ihr, ohne Vermeſſenheit darzubieten, was ſie gerade hat. — Der äſthetiſchen Anſchauung iſt dieſe Schrift nicht beſtimmt, ſie beſchränkt ſich auf die gemeine, welche das Gegebene genau zu faſſen und treu zu bewahren trachtet.[1]) Peſtalozzi's Genie gab die Idee; die Gründe der abweichenden Ausführung findet man unten, im erſten Abſchnitt, entwickelt. Wenn insbeſondre die Grundlinien einer Theorie der Anſchauung aufmerkſame Leſer finden, ſo wird es nicht nöthig ſein, über Quadrat oder Dreieck näher einzutreten. Für eine Anſchauungslehre der Maßverhältniſſe, (wie Peſtalozzi ſein Werk nennt) würde weder Quadrat noch Dreieck, ſondern die einfache gerade Linie zur Grundlage dienen. Aber auch die Uebungen im Auffaſſen des bloßen Maßes würden ſo einfach ausfallen, ſo wenig zuſammenhängende Beſchäftigung darbieten, daß ſie ſich eher zu jugendlichen Spielen, als zu irgend einer Lehre empfehlen möchten. Uebrigens miſchen ſich, wie die Folge zeigen wird, dergleichen Uebungen unvermeidlich in die Anſchauungslehre der Geſtalten; wo man daher in dieſen letztern unterrichtet, bedarf es für die erſten keiner eignen Sorge.

II.

Pädagogiſcher Werth der gebildeten Anſchauung.

Das Anſchauen iſt die wichtigſte unter den bildenden Beſchäftigungen des Kindes und des Knaben.

Je ruhiger, verweilender, je weniger ſpielend das Kind die Dinge betrachtet: deſto ſolidere Fundamente legt es ſeinem ganzen künftigen Wiſſen und Urtheilen. — Das Kind iſt getheilt zwiſchen Begehren, Bemerken und Phantaſiren. Welchem von dieſen dreien ſollen wir das Uebergewicht wünſchen? Dem erſten und dritten wol nicht; denn aus Begehren und Phantaſiren entſteht die Herrſchaft der Launen und des Wahns. Aber aus dem Bemerken entſteht die Kenntniß der Natur der Dinge; — hieraus entſteht weiter Unterwerfung gegen wohlerkannte Nothwendigkeit, — dieſe Unterwerfung, dieſer Zwang, den Rouſſeau einzig billigte und empfahl;[2]) — entſteht noch weiter überlegtes Handeln, beſonnene Wahl der Mittel zum Zweck.

Im Phantaſiren und Spielen macht zwar in der That das Kind den erſten Anfang zur Verarbeitung des aufgefaßten Stoffs. Es giebt ſich dadurch Gelegenheit, theils noch mehr zu bemerken, theils an dem Bemerkten auch die Verhältniſſe und Verbindungen aufzufinden. Aber ſo fern die Phantaſie dieſen Verhältniſſen und Verbindungen nachgeht und nachgiebt, ſo fern ſie von der Natur des Dinges irgend eine Leitung annimmt: geht ſie ſchon über ins Denken und in äſthetiſche Wahrnehmung; ſie findet das Wahre und das Schöne. Bloße Phantaſie, bloßes Durcheinandermengen von Reminiszenzen, das von den daraus entſpringenden Abſurditäten keine Notiz nimmt, — iſt nichts als die rohe Aeußerung der geiſtigen Exiſtenz, nichts als rohes Leben. Es iſt Stoff, deſſen Quantität ganz erwünſcht ſein mag, deſſen Güte und Werth aber von einer Qualität abhängt, die er noch erſt bekommen ſoll. Wenn wir einem Menſchen vorzugsweiſe Phantaſie zuſchreiben, und ihn darum rühmen, ſo iſt das etwas ähnliches, wie wenn wir den glücklich nennen, der reich iſt.

Man wirft den Reichthum nicht weg; — ſo auch ſoll man der Phantaſie nicht herriſch den Flügel rupfen, nicht ihre Atmoſphäre, die natürliche geſunde Heiterkeit, durch unnützen Zwang und Druck vergiften. Aber die Phantaſie bedarf der Leitung; und die Begierden bedürfen eines Gegengewichts. Beides leiſtet ein geſchärftes Aufmerken auf die Dinge wie ſie ſind; und das heißt bei [den] Kindern [zunächſt]: ein geſchärftes Schauen auf die Dinge wie ſie geſehen werden.

Daß dem Knaben kein Unterricht angemeſſener iſt, als der anſchauliche: — glücklicherweiſe kann man in unſern Tagen etwas ſo bekanntes[3]) nicht auseinanderſetzen, ohne langweilig zu werden. Aber der anſchauliche Unterricht ſelbſt unterrichtet nur durch wirkliches, beſtimmtes,

unzerſtreutes, ſcharf faſſendes Schauen. Nur genaues Bemerken der Unterſchiede der Geſtalten ſichert vor Verwirrung und Verwechſelung. So bei der Naturgeſchichte, bei der Lage der Orte in der Geographie, bei allen Arten von Imaginationen, (denn auch dieſe hängen vom Schauen ab,) deren ein Künſtler und Handwerker bedarf, um ſich die verſchiedenen Beſtandſtücke eines Geräths, einer Maſchine, eines Gebäudes u. dgl. zu vergegenwärtigen.

[Um aber von einer geübten Anſchauung den ganzen möglichen Gewinn zu ziehen: müßte man theils, nicht bloß das Auge, ſondern auch die andern Sinne, beſonders das Ohr, ſyſtematiſch üben, theils als Fortſetzung der Sinnenübungen, das Bemerken jeder Art kultiviren. Dies iſt Sache der allgemeinen Pädagogik. Das ABC der Anſchauung kann ſich nur auf ſolche Anwendungen einlaſſen, wodurch es ſelbſt ergänzt und zur Fertigkeit gebracht wird. Davon redet der letzte Abſchnitt.]

III.

Die Bildung des Anſchauens fällt in die Sphäre der Mathematik.

Das Betrachten eines vorliegenden Gegenſtandes geht zwar von ſelbſt, ohne alle wiſſenſchaftliche Hilfe, von ſtatten. Aber wenn die Neugier nachläßt, wird auch der Blick läſſig und ſtumpf; und eben hier tritt die Verlegenheit des Erziehers ein. Wo ſoll er dieſen Blick nun faſſen, wie ſoll er es anfangen, ihn von neuem und fortdauernd auf den Gegenſtand ſo lange zu richten, bis die Anſchauung ihre völlige Reife erlangt hat? Daß alle die Reizungen, Aufforderungen, Befehle, zu denen man im Augenblick ſelbſt ſeine Zuflucht zu nehmen pflegt, nie ein reines, echtes Aufmerken hervorbringen können, iſt von ſelbſt klar.

Spannung und Feſthaltung der Aufmerkſamkeit iſt überhaupt ein wichtiges Präliminarproblem aller Erziehung. Etwas allgemeineres darüber zu ſagen, wird ſich ein wenig weiter unten Gelegenheit darbieten. Hier gilt die Frage bloß der Anſchauung, und zwar dem Anſchauen der Geſtalt, welches, wie ſchon bemerkt worden, dem Verſinken in einzelne Farben zuvorkommen ſoll.

Ueberlegen wir zuerſt den Unterſchied zwiſchen der rohen und zwiſchen der reifen Anſchauung; um daraus zu finden, wie man eine in die andre umzuwandeln hoffen könne.

Die rohe Anſchauung iſt dasjenige, was ſich unwillkürlich ereignet, indem der Gegenſtand vor das offne Auge hintritt. Der Geiſt kann alsdann nicht umhin, zu ſehen; er iſt darin der Natur unterwürfig. Auch iſt dieſe Anſchauung gleich anfangs vollkommen; in ſo fern nämlich, daß, bei vorausgeſetzter Geſundheit des Auges, der Gegenſtand ſich im erſten Augenblick ſchon ſo zeigt, wie er, in ſeiner gegenwärtigen Be-

leuchtung und in seiner gegenwärtigen Lage gegen das Auge, sich überall nur zeigen kann. Wäre diese Beleuchtung und Lage etwa nicht günstig, so ist das nicht Fehler der Anschauung; gleichfalls wird die rohe Anschauung um nichts gebessert, man mag den Gegenstand wie immer drehen und wenden. Die Rede ist hier von einer Verbesserung der Auffassung, so fern der Geist selbst sie innerlich vornehmen soll, um sich das Dargebotne gehörig zuzueignen. — Wie nun der Mensch mit offnem Auge *nothwendig* sieht, was er sieht: so würde er auch nothwendig das empfangne Bild unverändert im Gedächtniß behalten, so wie er es empfing, wenn keine andre Eindrücke herzuströmten.

Aber, — kann man auch nur einmal ringsum blicken, ohne ganze Massen der verschiedensten Gestalten wahrzunehmen? — Das Kind, was eine Stunde lang spazieren getragen wird, kann es die manigfaltigen Schauspiele, die ihm begegneten, irgend gesondert, unverwirrt erhalten? Das Aehnliche fließt in einander, das Unähnliche widerstreitet einander, und hebt sich auf. Das Chaos, was nachbleibt, sammelt und häuft sich von Tag zu Tag, von Jahr zu Jahr; *dahinein* fällt zuerst jedes neue, was sich uns darstellt; *daheraus* muß jedes, was das Gedächtniß rein und sauber aufbewahren will, durch verlängertes Aufmerken gezogen werden. Darum ist, ohne dieses, die Anschauung roh; nicht als ob sie, im Augenblick des Schauens, den Gegenstand unrichtig darstellte, aber weil sie nur ein schwankendes, zerfließendes Bild hinterläßt, das sich von den Bildern ähnlicher Gegenstände nicht mehr unterscheidet. Um ein Beispiel zu haben, denke man sich einen Hund im allgemeinen, ohne zu bestimmen von welcher Gattung. Die Vorstellung wird zu keiner Konsistenz gelangen; denn ein bestimmtes Bild würde zu einer bestimmten Gattung gehören. Zwar in *dem* Grade roh, um einen *so sehr* schweifenden, so formlosen Abdruck zu hinterlassen, ist die *wirkliche Anschauung* seltner; man wird sich doch erinnern, ob der Hund, dem man etwa begegnete, ein Windspiel oder ein Hühnerhund war. Aber wenn man gleichwohl *dieses* Windspiel unter mehrern andern Windspielen nicht wieder zu erkennen weiß, so ist dennoch die Anschauung nur unvollkommen aufgefaßt, sie ist in der Einbildungskraft verletzt worden, hat ihre Bestimmtheit, ihre unterscheidenden Merkmale, ihre Individualität verloren.

So etwas darf der reifen Anschauung nicht begegnen. Das verlängerte Aufmerken sollte zuvorgekommen sein, sollte das erste Sehen hinlänglich gestärkt haben, damit das Bild nicht zerdrückt werden konnte. Auch läßt wirklich der aufmerksame Blick nicht eher ab, als bis er sich der Imagination versichert hat. — Man sehe ein Thier, einen Menschen, — oder noch besser, eine Landkarte an, (bei welcher die Schwierigkeiten, wegen der unregelmäßigen Formen, fühlbarer werden.) Man wende den Blick wieder ab, und versuche sich das Gesehene vorzustellen. Man schaue wieder hin: und man wird empfinden, wie das schon verzogene Bild der Imagination von der erneuten Anschauung korrigirt wird.

Wiederholt man dies einigemal, so hört endlich die Anschauung auf, das Bild zu berichtigen; nun ist sie reif. — Von diesem Verfahren unterscheidet sich der scharfe Blick gespannter Neugierde nur durch größere Geschwindigkeit. Er unterbricht sich nicht dadurch, daß er den Gegenstand losließe. Jenes Prüfen der Imagination und das erneuerte Anschauen fällt bei ihm zusammen. Der Augenblick, wo in der Einbildungskraft der Gegenstand verunstaltet werden würde, wenn der Blick früher als bis zur gereiften Anschauung losließe, — dieser Augenblick kann keine Dauer gewinnen.

So befestigt sich ohne Kunst das Gesehene in dem Geiste, — wofern das Verlangen genau zu sehen, in seiner unwillkürlichen Wirkung stark und lange genug anhält.[4]) Aber der bloße Vorsatz, der allgemeine Entschluß, sich die Kenntniß einer Sache verschaffen zu wollen, hat nicht den gleichen Erfolg, wie dies unwillkürliche Verlangen. Wer nicht schon sieht, indem er sehen will, der sieht auch beim besten Willen meistens nur halb. Ist der Gegenstand *zu* groß, sind die Formen *zu* verwickelt, — hat die erste Lust nicht schon das meiste gewonnen, *das beste gethan*: so spannt sich die Anstrengung umsonst; die Gestalten verwirren, verzerren sich nur mehr; — ein besserer Moment muß erwartet werden. Nur weilt die gelegene Zeit nicht gern. —

Wie viel schlimmer wird dies beim Unterricht![5]) Die Kraft des freien Entschlusses, des guten Willens, — wenn man auch auf diesen Willen immer rechnen könnte, — ist beim Knaben ungleich schwächer, wie beim Manne. Ferner soll der Unterricht von mehreren Seiten zugleich vorrücken; bei einem guten Plane wird immer ein großer Schaden offenbar, wenn nicht die verschiedenen Fortschritte zur rechten Zeit zusammentreffen. Wenn nun vollends der Lehrer eine ganze Schule zugleich vorwärts führen soll, muß man es da nicht aufgeben[6]), den Geist bei dem Sinne zu fassen, — durchs Vorzeigen von Naturkörpern, Geräthen, plastischen Werken und Bildern ein System reifer Anschauungen und Imaginationen zu erzeugen, worauf der Unterricht, als auf einen wesentlichen Theil seiner Grundlage, weiter fortbauen könne?

Wie, wenn man im Stande wäre, zuerst den Sinn beim Geiste zu fassen? Der Gedanke mag paradox scheinen; nichts desto weniger wissen wir alle, daß das Auge nichts ist, ohne die Disziplin des Geistes, — daß wir nur dadurch allmählich Entfernungen schätzen gelernt haben; daß das kleine Kind den Gegenstand den es sieht, nicht zu greifen weiß; daß wir unaufhörlich die perspektivischen Ansichten der Dinge in ihre wahren Gestalten übersetzen. — Der Sinn findet leicht, wenn der Geist zu suchen versteht; — man faßt Unterschiede scharf und von selbst, wo man zuvor wußte, was zu unterscheiden sei.

Gesetzt, man könnte zuerst den Geist dahin bringen, daß er sich alle möglichen einfachen Unterschiede der Gestalten genau merkte: so würde nachher wohl auch das Auge so viel Aufmerksamkeit haben, sie

da wahrzunehmen, wo sie sich fänden. Könnte man die Geduld des Knaben für das eine gewinnen, so würde seine Neugier das übrige thun, sobald man sie durch die vorgeführten Gegenstände auch nur mäßig interessirte.

Es frägt sich demnach, auf welche Weise Gestalten bloß als Gestalten planmäßig studirt werden können? Beinahe gleichgiltig mit dieser ist die andre Frage: Wie das Anschauen gelehrt werden könne? Denn was mit Plan, das geschieht nach Begriffen; und Begriffe sind es auch allein, die mit Sicherheit in Worte gefaßt, zu bestimmten Vorschriften ausgeprägt, und als solche vom Lehrer an den Schüler überliefert werden können.

Alles, was zur Auffassung der Gestalten durch Begriffe von den größten Köpfen aller Zeiten geleistet worden ist: das findet sich gesammelt in einer großen Wissenschaft, in der Mathematik. Diese ist es also, unter deren Schätzen die Pädagogik für jenen Zweck vor allen Dingen zuerst nachzusuchen hat, wenn sie nicht Gefahr laufen will, sich in vergeblichen Bemühungen zu erschöpfen.

Pädagogik aber und Mathematik sind in der Praxis oft so weit getrennte Dinge, daß es desto mehr erlaubt sein mag, noch bei einigen Vorerinnerungen zu verweilen, ehe sich die vorliegende Schrift an ihrem aufgegebenen Geschäfte selbst versucht.

IV.

Ueber den pädagogischen Gebrauch der Mathematik.

Gerade dasjenige Feld der Begriffe, von woher die Erziehung für die gegenwärtige Aufgabe Hilfe erwartet, ist unter allen Regionen des menschlichen Wissens am vortrefflichsten angebaut. Ohne Zweifel, weil dieser Boden für die Kultur am meisten empfänglich war; weil keine andre Art von Kenntnissen, als die, welche Form durch Zahl bestimmen, sich so willig zur Evidenz erheben lassen; weil gerade diese Begriffe unter allen die begreiflichsten sind. Demnach ist sowohl diese Wissenschaft vor andern am meisten fertig und bereit, Hilfe zu geben, — als auch diese Hilfe vorzüglich willkommen, weil sie der Natur des menschlichen Denkens am nächsten verwandt ist.

In der That, in jedem Kopfe, der, ohne die Arithmetik und Geometrie zu besitzen, sich mit andern Kenntnissen und Ideen vertraut gemacht hat, die ihrer Natur nach spätere Erzeugnisse des menschlichen Denkens sind, findet sich eine Disproportion der Ausbildung, deren Größe man am leichtesten dadurch schätzen wird, daß man in der Geschichte nachsieht, wie viele Vorbereitungsstufen bis zur einen, und bis zur andern Art von Ideen durchlaufen werden mußten.

Sind schon diese Bemerkungen von einigem Gewicht: so giebt es doch noch weit dringendere Gründe, welche der Pädagogik den Gebrauch der Mathematik empfehlen. Man prüfe die folgenden, hier freilich nur

kurz anzudeutenden Betrachtungen, und urtheile, ob es eine Uebertreibung wäre, wenn man die Mathematik unentbehrlich nennte, — unentbehrlich für Anfang, Mittel und Ende eines solchen Unterrichts, wie ihn die Pflichten der Erziehung erfordern.

Für den Anfang. — Hier zuvörderst ein Rückblick auf das Vorhergehende! Es ist gezeigt, daß man sich jenes Blickes, welcher die Formen fixiren soll, welcher aber von Vorsatz und Ueberlegung nur unvollkommen abhängt, viel weniger sich bestimmt beschreiben und geradezu mittheilen und lehren läßt, — durch Begriffe zu bemächtigen suchen müsse, die, als Größenbegriffe, der Mathematik zugehören werden. Nun wird freilich der Erzieher die Hilfe, welche diese Begriffe etwa mögen anbieten können, nicht eben verschmähen; doch aber wünschen: der Zögling möchte lieber so disponirt werden, daß gleich jenes erste, unwillkürliche Treffen und Haften der Aufmerksamkeit, sicher und stark, die Anschauung zu einer Reife brächte, die keiner Nachhilfe weiter bedürfte. Eine solche Prädisposition wird denn auch für die Anschauung durch die vorzuschlagenden Uebungen, die nur anfangs zum Theil Nachhilfen sein werden, als endliches Resultat wirklich beabsichtigt. Aber jene Forderung der Prädisposition zur Aufmerksamkeit gilt doch wohl nicht bloß der Anschauung? Der Erzieher bedarf ihrer immer und allenthalben; er suche sie sich allgemein zu verschaffen; dann wird sie unter andern auch der Anschauung zu Gute kommen. Die letztre bedarf ihrer eigentlich lange nicht so sehr, gar nicht so durchaus nothwendig, wie dies bei allen Dingen des Gefühls der Fall ist. Geschichte, Moral, Religion, — alles was die Menschheit betrifft, — das sind die Gegenstände, bei denen die Aufmerksamkeit keine Nachhilfen verträgt! Hier geht nicht nur Zeit, nicht nur Lust, — sondern das Mark der Erziehung selbst verloren, wenn die ersten, frischen Darstellungen unempfunden veralten; wenn geschmacklose Wiederholungen langweilig dehnen, was rasch das Interesse ergreifen mußte; wenn gerade die Sätze, die Ausdrücke, worin die Fülle der Ueberzeugung sich am liebsten ausspricht und zusammendrängt, — verschwendet, entgeistert, als Leichen in den Grüften des Gedächtnisses beigesetzt werden. —

Hofft man, bloß durch die Art des Vortrags, durch persönliches Betragen diesen Gegenständen die schnelle, müheloſe Aufmerksamkeit, welche die Mutter des Gefühls ist, zu gewinnen? Weit mehr erreicht man durch entferntere Vorbereitungen; aber eine allgemeine, negative Bedingung des Erfolgs sowohl dieser, als aller pädagogischen Bemühung überhaupt, ist die, daß der Zögling sich nie erlaube, zerstreut zu sein, wenn der Lehrer spricht.

Zerstreuung ist gleichwol der natürliche Zustand des lernenden Knaben. Lehrte man ihn nicht: so würde darum der Fluß der Vorstellungen bei ihm nicht ruhen; sein Spiel, oder, versagte man ihm das, seine Phantasien, würden mit aller Lebhaftigkeit seines Geistes ihn

beschäftigen. Diese drängt der Unterricht zurück, aber er wird auch wieder von ihnen gedrängt.

Um ihrer mächtig zu werden, sei die erste Sorge des Unterrichts, sich, eben so wie die Person des Erziehers selbst, beim Lehrling in Achtung zu setzen. Er kündige sich an (versteht sich, nicht durch Worte, sondern durch die That,) als eine absolute Herrschaft des Verstandes, von der man unfehlbar fortgezogen werde, der man auch nicht einen einzigen Schritt versagen könne. Wie der Erzieher, für jedes seiner ausdrücklichen Gebote, sich pünktlichen Gehorsam verschaffen muß: so darf auch der Unterricht es nicht leiden, daß man irgend eine seiner Behauptungen mißverstehe, halb verstehe, daß man nur die kleinste Nebenbestimmung unbemerkt lasse, oder vergesse. Gehn dergleichen Versehen vor, — und das geschieht anfangs jeden Augenblick, — so müssen sie sich zuverlässig und ganz verrathen. Theils müssen sie der Nachfrage bloß liegen, es muß unmöglich sein, sie zu verdecken, zu bemänteln, zu verkleinern; selbst die Größe des Fehlers muß unleugbar sein, muß sich an Maß und Zahl offenbaren. Theils müssen sie durch auffallende Verlegenheit sich innerlich fühlbar machen; eine vollkommene Unverständlichkeit muß auf einmal das helle Licht verfinstern; alles muß mißrathen, kein Auskunftsmittel muß gelingen, so lange der Fehler dauert; — alles muß sogleich in seinen ebnen, sichern Gang zurückkehren, sobald der Fehler gehoben ist. Alle Selbsttäuschungen, als sei das Nichtverstandne verstanden, als sei das Nichtgeläufige geläufig, müssen dabei ans Licht kommen. Die Schwäche seiner Denkkraft muß dem Zögling klar zu Tage liegen. Aber nicht nur seine Schwäche, — auch seine Stärke, auch seine Bildsamkeit muß ein solcher Unterricht ihm zeigen. Er muß ihn leiten, sich dieselbe durch die That zu beweisen. Was unbegreiflich, was unerreichbar schien, wovor das Gemüth still stand: das muß völlig deutlich werden, und die Deutlichkeit muß zur leichtesten Ausübung führen.

Zwar erkennt man an allen diesen Zügen sogleich die einzige Mathematik; doch sei es erlaubt, erst die übrigen Gegenstände des Unterrichts zu überblicken, um zu sehen, ob andre Zweige desselben jene Autorität, deren sie wenigstens eben so sehr bedürfen, jeder als seine eigne Frucht für sich erzeugen können; oder ob sie es nöthig haben, daß für sie alle diese Frucht auf dem Stamm der Mathematik wachse, und ihnen von dort her überbracht werde.

Die vorhin erwähnten Sachen des Gefühls sind zu zart, zu leicht verletzlich, — und von zu hoher Würde, als daß ihnen die rauhe Anstrengung zukommen könnte, mit der Zerstreuung des Knaben zu kämpfen. Zunächst dem Herzen sei ihre friedliche Wohnung; sie haben, gleich weiblichen Schönheiten, für den Anstand zu sorgen, und ihrer Reize zu pflegen; — diese Reize dürfen nicht welken!

Sprachstudien, Geographie, Naturgeschichte sind Gedächtnißsachen, müssen deshalb vielfältig wiederholt und nachgefragt werden;[7]) daher

kann es scheinen, als eigneten sie sich recht gut zur Gewöhnung der Aufmerksamkeit. Unglücklicherweise aber pflegen diese Dinge nur demjenigen recht interessant und nützlich zu werden, der ihnen ein gutes Gedächtniß mitbringt, der die Mühe des Behaltens nicht fühlt, der eben an der Leichtigkeit, womit er ihr Manigfaltiges durchläuft, wie an einer weiten, bunten Aussicht, sich erfreut. Wem diese Aussicht im Nebel liegt, wer sich nur langsam an das Einzelne besinnt, ängstlich es Stück für Stück nachzählen muß, um nichts zu verlieren: — dem werden so viele Namen nur immer widriger, je mehr man sie nachfrägt und wiederholt. Dabei fixiren sie sich zwar allmählich, aber dies Fixiren ist kein fühlbarer Gewinn. Die Erkenntniß wächst dadurch nicht, rückt nicht, greift nicht um sich, löst kein Räthsel, vermehrt nicht die Fülle des Denkens, — wie es die, schon durch bloßes Verweilen steigende, mathematische Einsicht thut.

Der letztern kommt, vielleicht allein, die Chemie etwas näher. Diese Wissenschaft ist in ihrem gegenwärtigen Zustande überhaupt wohl noch zu neu, als daß ihre pädagogischen Kräfte hinlänglich bemerkt sein könnten. Sie beschäftigt sich mit einer Menge von Kombinationen, deren Umwandlungen, bei vorausgesetzter Kenntniß der Verwandtschaften, sich durch eignes Nachdenken finden lassen. Theils in dieser Hinsicht, theils auch in Beziehung auf die Folgerungen, welche sich aus den Experimenten ergeben, bietet sie dem Zögling eine reiche Selbstbeschäftigung, deren Reiz durch die Ungewißheit, durch das Halbdunkel, zwischen welchem das Licht an manchen Stellen mehr Schimmer als Tag macht, noch erhöht wird. Wo dieser Reiz faßt, und wo er nöthig ist, da muß eine solche Wissenschaft, die ihren Jünger so wohlthätig zwischen Lohn und Arbeit theilt, äußerst willkommen sein. Weil sie das Nachfragen ziemlich gut verträgt, weil jeder Mangel an Aufmerksamkeit sich bei ihr durch viele verkehrte Folgen entdeckt, so kann sie für den Zweck, wovon hier die Rede ist, selbst der Mathematik manchmal vorzuziehen sein. Gleichwohl hat sie die Unbequemlichkeit, — besonders in Schulen — daß man der Stoffe zu viele vorzeigen muß; und daß man diese nicht der freien Willkür der Kinder überlassen darf, sondern sie ihren Händen fast ganz entziehn muß. Sieht man sich vollends darauf beschränkt, alle Experimente bloß zu erzählen: dann wird sie völlig unbrauchbar. Endlich, — sie ist durchaus nicht für Kinder; denn sie liegt nicht im Gesichtskreise des gemeinen, des angebornen Verstandes, sie setzt einen schon durch mehrere Kenntnisse erweiterten Blick auf die Natur voraus. Das vorhin Gesagte: sie sei, unter gewissen Umständen, der Mathematik vorzuziehn, gilt daher nur — aber auch hier in vollem Maße — bei Jünglingen, deren Aufmerksamkeit, aus Mangel früherer richtiger Leitung, noch keine Stetigkeit erlangt hat, und darum noch jetzt eigne Maßregeln zu ihrer Befestigung und Stärkung erfordert.

Gestalt hingegen und Zahl liegen so recht in der Mitte unseres ursprünglichen Gesichtskreises. Die Grundanfänge des Messens und

Rechnens sind die natürlichsten, die ersten, fast nicht auszulassenden Vorübungen, welche auch der schwächste Verstand sich selber schafft; und diesen Grundanfängen schließt sich die fernere, mathematische Bearbeitung aufs engste an, und geht von da nur ganz allmählich in ununterbrochener Folge weiter. Die Größenbegriffe sind es vor allen andern, worüber sich der Lehrer dem Zögling in Worten recht vollkommen ausdrücken, und von ihm dasselbe wieder verlangen kann und darf. Hier ist nichts, was sich der Sprache entzöge, nichts was sich vor umständlichem Hin- und Herreden zu scheuen hätte. Keine Regungen seiner Gefühle sind hier zu schonen; keine Langeweile ist zu fürchten — so lange man nicht etwa den Gegenstand unter seiner Würde behandelt. — Hier also, an der einen und gleichen Stelle, wo auch das Bildungsmittel für die Anschauung liegen muß, — hier hat man zu suchen, was sonst nirgends zu finden ist: den Faden für einen frühen Kinderunterricht, der so beschaffen sei, daß er sowohl sich, als aller andern Unterweisung, eine Autorität schaffe, auf deren Geheiß die Zerstreuung entweiche, die Aufmerksamkeit komme und beharre. —

Die bisherigen Betrachtungen über die Wichtigkeit der Mathematik für den Anfang der Erziehung gehörten ganz eigentlich hieher; denn sie betreffen das ABC der Anschauung unmittelbar; zwar nicht von Seiten seines Zwecks — Bildung des Anschauens, — aber von Seiten seines Stoffs, welcher der Mathematik zugehört. Dagegen können die nächstfolgenden Bemerkungen über die Unentbehrlichkeit der genannten Wissenschaft für das Mittel und das Ende der Erziehung hier nur in so fern einen Platz verdienen, als sie Veranlassung geben, von dem ABC der Anschauung aus einen Blick auf das ganze Geschäft der Jugendbildung zu werfen. Und gewiß ist es nothwendig, daß der Erzieher des Ganzen auch bei dem kleinsten Theil gedenke. Verfolgt er eine Idee einzeln: so zerrinnt der Gewinn, weil er nicht aufgefangen wird; und die übrigen Maßregeln sind umsonst beschränkt und verwirrt. Die Idee des Plans muß in völligem Gleichgewicht schweben: nur so ist Heil für die Werke einer Kunst, die, mehr als andre, den ungelegensten Zufällen ausgesetzt ist; aber so auch ist Hoffnung, der Zufälle Meister zu werden. Denn das Schicksal wirkt mit einzelnen Stößen, die oft einander selbst aufheben; die Kunst aber gebietet einem System von Kräften, welche durch eine beträchtliche Reihe von Jahren immer einerlei Zweck verfolgen. —

Was nun den mittlern Theil der Erziehung betrifft: so ließe sich hier alles das wiederholen, was von jeher über den Nutzen der Mathematik für die Bildung des Geistes gesagt worden ist. Eine Gymnastik der Denkkraft, die schon in den frühern Kinderjahren nothwendig ist, wird man sie in der Folge entbehren können? Wie der Körper, so muß auch der Geist von Zeit zu Zeit seine Uebungsplätze wieder aufsuchen, um seine Muskeln zu prüfen, und ihre ganze Schnellkraft zu erneuern.

Dazu kommt der Einfluß der Mathematik auf die übrigen Wissenschaften. Was wird ohne sie aus der Physik, aus der Kenntniß der Künste und der Maschinen? — Aber diese längst gekannten Gründe wirken wenig auf die Pädagogen. Gerade die Gegend, wohin die große Wissenschaft am kräftigsten wirkt, die Naturforschung, interessirt sie am wenigsten; und von den Naturkenntnissen gebrauchen sie beim Unterricht eher alles andre, als das mathematische. Mögen es ihnen die Kenner noch so oft wiederholen, wie, ohne dieses Bindungsmittel, alles in elende Bruchstücke zerfalle: sie trauen diesen Bruchstücken eine Kraft zu, der Jugend auf eine unbegreiflich nützliche Weise — die Zeit zu vertreiben. — Der Grundfehler dürfte hier darin liegen: daß unter den Kräften, welche im Geiste des gebildeten — also auch des zu bildenden — Menschen zusammen wirken müssen, — der Naturforschung ihr eigentlicher Ort und Rang noch nicht genau bestimmt ist.[7]) Geschieht dies einmal, so wird die unentbehrliche Gehilfin, die Mathematik, bald auch in den Besitz ihrer Rechte gesetzt werden. Und von dem wirklich angetretenen Besitze wird ein äußerliches Kennzeichen dieses sein: daß man nicht mehr bis auf die letzten Jahre des Unterrichts warten wird, um dann noch von der so lange vergessenen Wissenschaft einige verlorne Proben hinzustreuen, die, so entblößt von aller Einleitung und Fortleitung, unfehlbar vom Ueberdruß einer schnellen Vergessenheit überliefert werden; — daß man vielmehr in der Mitte des Unterrichts der Geometrie und der niedern Algebra eine solche Stelle anweisen wird, wo sie an gehörige Vorbereitungen sich anschließen, und von wo sie einen reellen Einfluß durch alle nachfolgende Geschäfte der Jugendbildung verbreiten können.

In Rücksicht auf das Ende der Erziehung erhebt sich unter mehrern Betrachtungen, welche auch hier noch die Hilfe der Mathematik laut anrufen, hauptsächlich eine, deren Wesentliches sich kurz so anzeigen läßt: Die eigentliche Vollenderin der Erziehung ist die Philosophie; aber die Gefahren der Philosophie abzuwenden, ist das Amt der Mathematik.

Es liegt in der Natur der Philosophie, allgemeine Begriffe zu isoliren, und sie für eine Zeitlang aus der Sphäre ihrer reellen Anwendbarkeit herauszusetzen. Es ist ihr erstes unerlaßliches Geschäft, den Begriff, den sie zum Untersuchen vor sich nimmt, von den zufälligen Nebenbestimmungen zu trennen und zu säubern, welche in der Masse des Gegebenen, aus welcher er herausgehoben ward, mit ihm zusammenhingen. So entblößt, gewinnt er Deutlichkeit und Bestimmtheit; aber es verschwinden zugleich die Grenzen, in welchen, und die Bedingungen, unter welchen er Realität hatte. Diese Grenzenlosigkeit ist nun zwar eigentlich Abwesenheit alles Gedankens an Größe; und, abgesehen von den Bedingungen, sollte er als etwas bloß Gedachtes betrachtet, und bei ihm von Sein oder Nichtsein gar nicht geredet werden. Aber eine äußerst häufige Verwechselung schiebt der Grenzenlosigkeit Unendlichkeit, oder

auch Allheit und Vollkommenheit unter; und aus dem Hinwegsehen von den Bedingungen macht sie entweder reelle Unbedingtheit, absolutes Sein: oder Unmöglichkeit und Ungereimtheit, wenn sich nämlich die **Widersprüche** entdecken, die in dem, aus einem **nothwendigen** Zusammenhange gerissenen Begriffe unfehlbar entstehn müssen. Zuweilen findet man auch den, in der That, lächerlichen Fall: daß einem Denker die beiden letzten Fehler, die doch einander aufheben, zugleich begegnen; daß er einem Begriffe, in welchem er innere Widersprüche anerkennt, gleichwol unbedingte Realität zuschreibt. —

Eigentlich sollten eben diese innern Widersprüche den Fortschritt des Räsonnements motiviren. Scharf genug bestimmt, müssen sie das Ergänzungsstück, welches der Begriff beim Herausheben aus dem Gegebenen verlor, — oder die Reihe der Ergänzungen, wenn deren mehrere waren, — entdecken lehren; wodurch sie, nach völlig geendigter Untersuchung, auch völlig gehoben sein werden: weil, verbunden mit den Ergänzungen, der Begriff Realität hatte, einer Realität aber innere Widersprüche zuzuschreiben, selbst der widersprechendste Unsinn und das Ende alles Denkens sein würde. — Solche philosophische Integrationen würden sich zu dem bekannten mathematischen Integriren verhalten, wie Gattung zur Art. Freilich hört man in der Mathematik nie von jenen innern Widersprüchen, sie lassen sich aber in dem ersten besten Differential sogleich zeigen, wenn man einen Augenblick ignoriren will, was der Mathematiker nie vergißt: daß das Differential seinem Integral nothwendig angehört.[8])

Es ist von selbst klar, daß das angegebne Verfahren den Hauptzweck aller theoretischen Philosophie erfüllen müßte. Der nothwendige Zusammenhang in dem Gegebnen würde nämlich dadurch offenbar werden, wenn die Untersuchung fände: das Isoliren der Begriffe sei unmöglich; einer erfordere den andern, um mit ihm in ein einziges Ganzes zu schmelzen. — Unglücklicherweise aber ist es beinahe allein die mathematische Art des Integrirens, welche verhütet, daß nicht die ganze Gattung bis jetzt ein leerer Titel sei. Diese Art blüht und gedeiht schon vortrefflich und ist der höchste Ruhm der Spekulation. Daher ist sie natürlich auch das einzige Vorbild für die noch zukünftigen Arbeiten der Philosophie, und die einzige Vorübung für den Jüngling, dem man auch nur die Mängel der bisherigen philosophischen Versuche deutlich machen will. —

So nachtheilig die Fehler, welche an das Nichtbemerken der Bedingungen sich anzuhängen pflegen, der theoretischen Philosophie werden: so wohlthätig wirkt das Vergessen der Grenzen für die praktische. Die Grenzen drückten das Herz: nun dehnt es den entfesselten Begriff zur echt platonischen Idee; er wird unendlich, er wird vollkommen. Vollkommenheit zu denken ist das Glück des Geistes und der Ursprung des bessern Lebens. Wahrheit, Schönheit, Güte, — diese Ideen sind so ge-

boren. Das Wirkliche, ſagt Plato, will ihnen gleichen, aber es kann nicht. — Das aber iſt es, was ein edler Enthuſiasmus nicht ruhig duldet, was ihn treibt, und treiben ſoll, durch angeſtrengtes Thun dem Wirklichen zu helfen, damit es der Idee entgegen gehe.

Und hier, gerade auf dieſer erhabenen Höhe, iſt der Ort, wo die großen Gefahren der Philoſophie beginnen. Der Trieb zu wirken, bedarf er etwa nur der Idee des Guten, um das Gute wirklich zu erreichen? der Eifer, bedarf er keines Zügels? das Gewicht, bedarf es keines takt- und maßerhaltenden Pendels?

Dieſe Fragen beantwortet und kommentirt unſer Zeitalter deutlich genug. Aber nicht eben ſo deutlich ſpricht es über das Mittel gegen die Uebel, — über das Ergänzungsſtück, welches die Erziehung, indem ſie den Jüngling durch die Philoſophie belebt und befeuert, derſelben nothwendig anfügen muß, um ihn nicht über alle Schranken zu ſpornen.

Nirgends anders kann dieſes Ergänzungsſtück liegen, als auf dem Felde der Ideen. Jede Hemmung von außen verachtet der Geiſt, den Ideale ſchwellen; er trotzt, er droht mit ſeiner ganzen Kraft entgegen; was ihn hält, muß ihn verderben, will es vor ihm ſicher ſein. Den Geiſt erkennt der Erzieher ſchon im Knaben, und iſt hoch erfreut, wenn er ihn antrifft; denn aus dieſer Art von Wildheit bildet ſich der ſchönſte, willigſte, treueſte Gehorſam; ſie zähmt ſich ſelber, ſo bald man ſie lehrt, daß ſie es ſolle, (nicht müſſe), und wie ſie es könne.

Zerſtört den edeln Eifer nicht, den Ihr fürchtet. — Gewöhnt vielmehr den Jüngling, die Dinge dieſer Welt als nur allmählich zum Guten bildſam, — gewöhnt ihn, ſie als Größen, und ihre Veränderungen als Funktionen der bewegenden Kräfte, das heißt, als nothwendige, bei aller ſcheinbaren Unregelmäßigkeit doch höchſt geſetzmäßige, und in jedem ihrer Fortſchritte genau beſtimmte Erfolge der wirkenden Urſachen zu betrachten. Zeigt ihm, wie allenthalben da das Phantom der Regelloſigkeit entwich, wohin die Kenntniß drang; und wie allenthalben da der Kenntniß ihr Fortſchritt gelang, wo ſie Maß und Größe ſuchte. Entblößt ihm den lächerlichen Dünkel der Unwiſſenheit, die von jeher, wie noch heute, da das Geſetz zu leugnen pflegte, wo es ihr nicht klar unter die Augen trat. — Enthüllt ihm die Wunder der Analyſis, lehrt ihn, wie der einförmige Fortſchritt der Abſziſſe alle die Beugungen, Spitzen und Knoten der manigfaltigen Kurven ſo ſicher und ſtrenge beherrſcht; wie behutſam die raſche Hyperbel an ihrer Aſymptote fortſchießt, um ſie bei ewiger Annäherung doch nie zu berühren;[9]) wie ſelbſt der unendlich kleine Krümmungswinkel, der aller Zahl, allem Maß ſich entzieht, dennoch der vergleichenden Rechnung und Beſtimmung nicht entgehen kann. Lehrt ihn dieſe Wunder begreifen; er ſehe und finde es ſelbſt, wie alle dieſe Größenbegriffe in einander hängen und aus einander hervorgehen. Er entdecke ſie in der Natur, und werde nun gewahr: daß alle jene ſon-

derbaren Kurven nur zu Symbolen dienen für das Heer der Bewegungen und Veränderungen, die in der Wirklichkeit unter seinen Augen vorgehen. So wird er beobachten lernen; er wird das Gesetz, auch wo er es nicht sieht, doch suchen, wenigstens voraussetzen. Gegen dies erkannte oder unerkannte Gesetz wird er sich wohl hüten, in wilder Wuth zu entbrennen und zu toben; er wird einsehen, daß in der Wirklichkeit es nicht auf das ankommt, was er *will*, sondern auf das, was, nach ganz andern Regeln, aus seinem *Thun erfolgt*. Diesen Regeln wird er vorsichtig sich anzupassen, — sie selbst wird er in den Dienst jener vorher gefaßten Idee des Guten einzuführen und darin zu erhalten suchen. — So wird er auch den *Menschen als Natur*, als bildsame Natur erblicken, trotz euren Schimären vom radikalen Guten und Bösen. — Fürchtet hiebei nichts von Materialismus! Euer Schüler kennt seine allgemeinen Größenbegriffe schon zu gut, um zu vergessen, daß denselben der Begriff der *Materie* gerade so zufällig ist, wie der des *Geistes*. Auch wird die tägliche Erfahrung, die er nie aus den Augen läßt, ihn schon hüten, daß er nicht zwei so verschiedene Anwendungen der nämlichen Theorie unrechtmäßig vermische.

Genug von Dingen, die vom ABC der Anschauung so weit entlegen, — wenigstens *scheinen* möchten. Zwar *sind* sie es nicht. Denn eben um diese höhern Zwecke erreichen zu können, ist das ABC nothwendig; nie wird etwas werden aus dem Gebrauch der Integralrechnung für Jünglinge, wenn nicht der Knabe seine Elementarübungen wohl inne hatte. —

Hier ist noch etwas anzufügen über die *Oekonomie* der Pädagogik. Die Einwendungen der Finanzen zerstören die schönsten Pläne; — dem Pädagogen ist die *Zeit* das kostbare Gut, was er aufs wirthschaftlichste unter die verschiedenen Geschäfte, welche Anspruch darauf machen, zu vertheilen hat. Möchte man nun auch die Unentbehrlichkeit der Mathematik zu einer vollständigen Erziehung so streng wie einen mathematischen Lehrsatz selbst beweisen: so würde doch das, was unmittelbar im Leben, in den Berufsgeschäften nothwendig ist, noch strengere und ältere Ansprüche geltend machen, — die moralische Bildung steht ohnehin unter dem besondern Schutz des Pädagogen, — ihr zu helfen und zu dienen müssen doch auch einige Zierden des Geschmacks herbeigerufen werden, (die Schleifwege ungerechnet, auf denen die Waren des geistigen Luxus sich selbst einführen), — endlich kann man doch vor allen Dingen nicht umhin, für diejenigen Kenntnisse zu sorgen, deren Mangel eine gemeine Unwissenheit verrathen würde. Wird nun dies alles, in seine Abtheilungen und Unterabtheilungen wohl zerlegt, gleichsam auf *eine* Tafel nebeneinandergelegt, damit das Nöthigste von den minder Nöthigen geschieden, und jedem Jahr und Stunde angewiesen werde: so kann der Pädagoge nicht anders, als über die furchtbare Masse erschrecken, sich selbst, und den armen Kopf seines Knaben bedauern, in den so viele, so heterogene Dinge eingezwängt werden müssen! Vollends

trübe wird diese Aussicht, wenn man sich erinnert, daß doch eigentlich alles, was Wissenschaft heißt, ursprünglich aus einem wahren und unschätzbaren Wohlgefühl des Geistes bei dem Erfinder hervorging, daß eben daher Erheiterung und Erhebung seine wahre Bestimmung bleibt, — und daß jetzt, da alle diese Wohlthaten sich stundenweise in den Kopf des Knaben einpressen wollen, nicht nur der Kopf von ihnen gedrückt, sondern auch das Herz, die tiefere, feinere, theilnehmende Empfindung, von ihnen nach den entgegengesetztesten Seiten auseinander gespannt, gezerrt, gerissen werden wird, daß schlechterdings die Lust an dem einen, Unlust an so vielem andern, was störend dazwischen tritt, erzeugen muß, — daß also mit dem muthigern Kopfe, der sich diese Theilung des Gemüths nicht gefallen läßt, die Erziehung in beständigem Kriege leben, und daß sie der schöneren, sanfteren Seele, die sich keinen Mangel an Folgsamkeit verzeihen mag, eine ununterbrochene Reihe von Kränkungen zufügen wird. Statt den aufstrebenden Ideen zu helfen: wird sie sie durch einander zerstören; statt die Empfindungen mit immer neuer Wärme zu erquicken, wird sie sie durch einander erkälten und tödten.[10])

Sollte der Verfasser den eigentlichen Anfangspunkt einer auf den Grund dringenden pädagogischen Einsicht angeben: so fände er ihn in einer tiefen Besinnung an diese Wahrheit. Eine solche Besinnung ist es, wodurch Pestalozzi getrieben wird, nach bestimmten Reihenfolgen im Unterricht zu suchen. Einer solchen Besinnung haben wir die Idee des ABC der Anschauung zu verdanken.

Wer die Mathematik, von der hier die Rede ist, wirklich kennt, wer sie nicht nur gelernt, sondern auch mit seinem Gefühl gleichsam gekostet hat: der kann unmöglich dazu rathen, daß man sie Jünglingen, die dem gewöhnlichen Gange des Unterrichts mit dem Interesse, was dafür möglich ist, sich einmal angefügt haben, noch obendrein aufdringe. Der Gemüthszustand im mathematischen Denken ist von der Stimmung dessen, der mit jugendlicher Hoffnung nach philosophischer Weisheit sucht, oder dessen, der mit Liebhaberei in der alten Geschichte forscht, oder dessen, der dem Gesange der Dichter hingegeben ist, — zu weit verschieden; diese Gemüthszustände werden nicht von einer Stunde zur andern wie Kleider gewechselt. Diejenigen, bei denen von allen diesen, und noch mehrern andern Interessen etwas angeregt ist, — würden durch die Mathematik, diese Priesterin der Deutlichkeit und Klarheit, sich nur mehr verwirrt fühlen; sie würden vollends nicht wissen, nach welcher Seite sie sich wenden sollten; — der völlig leidende Gehorsam gegen ihre Lehrer würde ihre einzige Zuflucht werden.

Aber die ganze Vorstellungsart, als seien die Gegenstände des Unterrichts eine Masse, deren Theile alle neben einander liegen, — welcher Vorstellungsart die Pädagogen zwar nicht systematisch, aber sehr gewöhnlich folgen, — ist von Grund aus verkehrt. Es findet sich hier ein Gegensatz, ungefähr wie in der Physik zwischen dem ato-

mistischen und dem dynamischen System. Wie nach dem letztern bei weitem nicht das ganze Quantum der Materie im Raume außer einander liegt, so soll auch der Geist des Zöglings nicht etwa eben so viele einzelne Kräfte, — eben so viele kleine Stückchen von seiner gesamten Lernfähigkeit, abgetrennt darreichen, als der Unterricht Auffassungen von ihm verlangt. Die Lernfähigkeit ist vielmehr eine intensive Größe, welche durch eine, ihr entsprechende Solidität des Unterrichts in einem stetigen Zuge fortdauernd ausgefüllt werden muß. Zwar läßt sich dies hier nicht, wie eigentlich nöthig wäre, in spekulativer Schärfe erörtern. Aber so viel ist leicht einzusehn: erstlich, daß man der Verlegenheit, welche der Mangel an Zeit bei der Menge des Unterrichts verursacht, nicht vortheilhafter entgehn könne, als indem man den innern Gehalt, das Gewicht dessen, was in jeder Stunde gelehrt wird, vermehrt und verstärkt, — wodurch eine große Menge der vorhin gemachten Abtheilungen und Unterabtheilungen wieder zusammen schwinden wird. Zweitens, daß jede Stunde eines soliden Unterrichts eine Kraft in dem Gemüthe des Zöglings zurückläßt; und daß man die, durch verschiedene Arten des Unterrichts erzeugten Kräfte konserviren, folglich sie hüten müsse, einander zuwider zu streben und zu wirken; (welches sonst jenen Streit der Empfindungen und jene Betäubung des Geistes verursacht, bei der an keine Selbständigkeit des Charakters zu denken ist). Drittens, daß man im Gegentheil die einmal erzeugten Kräfte mit möglichstem Vortheil vereinigt gebrauchen müsse, um dadurch immer und immer mehr zu gewinnen. Viertens, daß man dem zufolge bei der Vertheilung des Unterrichts auf Jahre und Stunden vor allem dahin zu sehn habe, welches die brauchbarsten und stärksten dieser Kräfte seien, — damit man sich diese am ersten und am sorgfältigsten verschaffe, — und, wie man den ganzen Fortgang so einrichten könne, daß nie eine Kraft müßig liege, daß vielmehr jedesmal alle vorher erzeugten in der ganzen nachfolgenden Zeit beständig in voller Arbeit wirken mögen.

Rechnet man so: dann ist die Mathematik sicher, Raum genug in den Lektionskatalogen zu finden.

Man wird es ihr alsdann nicht mißgönnen: theils in drei verschiedenen Perioden des Jugendalters einen Hauptbestandtheil des Unterrichts auszumachen; theils in den Zwischenzeiten durch eingestreute Uebungen sich gegenwärtig zu erhalten und mehr Geläufigkeit zu gewinnen.

Die frühesten Uebungen im Zählen, Messen, u. dgl. abgerechnet, wird die Mathematik zuerst im 8ten, 9ten, oder 10ten Jahre, in Gestalt des ABC der Anschauung erscheinen, und in einem Zeitraum von etwa dreiviertel Jahren, täglich eine Lehrstunde, nebst einigen Uebungsstunden, verlangen. — Im 12ten, 13ten, oder 14ten Jahre sollte ein Zeitraum von anderthalb Jahren, und wieder täglich eine Lehrstunde hinreichen, um Arithmetik, Geometrie, Trigonometrie und niedere Alge-

bra den durch jenes ABC vorbereiteten völlig deutlich zu machen. Endlich im 18ten, 19ten oder 20sten Jahre, würde die höhere Analysis, wieder in einem Zeitraum von anderthalb Jahren bei einer Lehrstunde täglich, das Studium so weit vollenden, als der, welchem Mathematik nicht Berufsgeschäft ist, sich wünschen wird, es für fernere Kultur und Gebrauch im Verfolg seines Lebens zu besitzen. — Bei diesem ungefähren Ueberschlage ist übrigens nur von reiner Mathematik die Rede; die angewandte fällt für den Pädagogen jedesmal in das Gebiet ihres Stoffs.

Seltner aber als täglich einmal dürfen die Lehrstunden nicht sein, wenn man irgend darauf rechnen will, daß in dem Lehrling die nöthige Sammlung des Geistes sich erhalte.

Gelegenheit für die in den Zwischenzeiten einzustreuenden Uebungen wird der übrige Unterricht vielfältig darbieten.

V.

Einige Bemerkungen über die Darstellung der Mathematik zum Behuf der Erziehung.

Will die Mathematik der Jugendbildung die vorhin erwähnten Vortheile wirklich leisten: so wird sie in die Reihe der übrigen, dazu mitwirkenden Gehilfen so gesellig, so freundlich als möglich eintreten. Zwar ihre wahre Würde wird sie ganz mitbringen und ganz zeigen; aber alle zufällige Sonderbarkeiten wird sie gern vermeiden. Soviel möglich wird sie sprechen und thun wie die übrigen; und wo sie das Benehmen derselben zu bessern sucht, da wird sie es zur Natur zurückführen, nicht aber neue Moden herbeibringen, neue Gezwungenheiten und steife Manieren an die Stelle der alten setzen wollen. Der Präzision ihres eigenthümlichen Ausdrucks wird sie gewiß keinesweges entsagen, aber je höhern Rang man ihr dafür zusteht, desto sorgfältiger wird sie wachen, daß ihr Ausdruck auch immer wirkliche Präzision sei. Wohl verhüten wird sie, daß man ihr nicht nachweise: durch ihre künstliche Sprache habe sie sich selbst in Gedankenlosigkeit gewiegt, und im Schlaf ihre Arbeit mechanisch vollbracht. — Zwar wäre es auch dann noch **der große Homer**, welcher schliefe;[11]) — aber doch hörte er dann auf, Muster zu sein für die, welche auf jeden Laut seiner Stimme voll Ehrfurcht horchten. —

Bestimmter zu sprechen: um die Vorübung im Denken abzugeben, muß das mathematische Räsonnement keine eigne Art des Denkens sein, sondern es muß den nämlichen Gang nehmen, den allgemein der gesunde Verstand seiner Natur nach geht, so fern er von zufälligen Störungen im Ueberlegen nicht gehindert wird.

Es ist aber die Art des gesunden Verstandes, daß er sich auf dem Standpunkte, von wo aus er fortschreiten will, zuerst rund umher umsieht, um das ganze Feld zu überblicken, und sich darin zu orientiren;

— dann pflegt er auf dem kürzesten Wege, stets mit vollem Bewußtsein der Gegend, worin er sich befindet, zu seinem Ziele hinzugehn; — endlich, wenn er es erreicht hat, von hier nochmals rings umzuschauen, um die neue Nachbarschaft, die ihn nun umgiebt, kennen zu lernen.

Dem Sprachgebrauch gemäß kann man die Umsicht der Einbildungskraft, das Fortschreiten ganz eigentlich dem Verstande zuschreiben.

Man sieht sogleich, wie sehr diese Unterscheidung auf die Mathematik anwendbar ist. Die große Wissenschaft beschäftigt wenigstens eben so sehr die Einbildungskraft, als das Schlußvermögen. Ehe dieses zum Demonstriren kommen kann: muß jene die Figuren entworfen, die Körper manigfaltig mit Linien durchbohrt und durch Ebenen zerfället, die unendlichen Reihen hingestreckt und mit andern Reihen durchflochten haben. Die ganze Fülle der kombinatorischen Darstellungen gehört der Einbildungskraft; der bloß fortschreitende Verstand würde traurig langsam von einem Element zum andern schleichen. Gerade der Ueberblick über die Reihen und über die verschiedenen Werthe einer fließenden Größe ist anfangs in der Analysis das schwerste. In der Lehre von den Wurzeln und Logarithmen haben die Schüler gewonnen, sobald sie sich den beschleunigten Gang der Potenzen bei gleichförmigem Vorrücken der Wurzeln oder der Exponenten, und die immer gedrängtere Lage der letztern bei gleichförmigem Wachsen der erstern, mit Leichtigkeit vorstellen können.

Wie nun, wenn man, ohne diese Umsicht vorbereitet und geläufig gemacht zu haben, etwa eine einzelne Wurzel, einen einzelnen Logarithmen, oder auch ein paar derselben, von deren nothwendiger Distanz aber der Schüler sich keinen Begriff macht, — in einer Rechnung gebraucht: fühlt man nicht, wie ängstlich, wie peinlich der Lehrling nun auf dem schmalen Seile der Regel fortgehn muß, die Augen einzig auf die Füße geheftet? — Und wie vollends, wenn man allgemeine Lehrsätze über so fremde Dinge in Menge auf einander häuft? Dann muß man, um einigermaßen nachzuhelfen, die Zeit mit vielen Beispielen verderben, die doch, weil sie in der weiten Sphäre des Begriffs immer viel zu einzeln stehen, der Einsicht wenig Gewinn bringen.

Vielmehr sei das erste Gesetz des Vortrags: die mathematische Einbildungskraft nicht zu vernachlässigen; sie früh an vollständiges und rasches Durchlaufen des ganzen Kontinuums, das unter einem allgemeinen Begriff enthalten ist, zu gewöhnen. (Diese Regel ist von großem Einfluß auch auf ganz andre Arten des Unterrichts). — Hieraus folgt, daß man schon beim ersten Anfange die Größen soviel möglich als fließend betrachten lehren soll. Dadurch wird man das Bedürfniß nach der gesamten Mathematik aufregen.

Auch der Stoff, den man der Einbildungskraft zuerst darreicht, ist nicht gleichgiltig. Er muß leicht zu verarbeiten, und die Verarbeitung muß vom größten möglichen Nutzen sein für das ganze fernere Studium. —

Es gibt wohl nichts, was so gleichsam in der Mitte der Mathematik läge, wie die Trigonometrie. Die Betrachtung der Triangel liegt der ganzen Geometrie zum Grunde, — und die reine Analysis, die eigentlich mit Raumbegriffen nichts gemein hat, weiß sich doch beim Integriren gar oft nicht anders zu helfen, als indem sie der Trigonometrie ihre Verhältnißfolgen abborgt. — So wäre es denn schon in dieser Rücksicht wünschenswerth, wenn es etwa mit den übrigen Absichten des ABC der Anschauung sich vertrüge, daß Triangel der erste Gegenstand mathematischer Uebungen würden. —

Was, zweitens, das Verhältniß der Mathematik zum Verstande, betrifft: so mag die große Wissenschaft es ihrem Verehrer verzeihen, wenn er sie hier noch nicht so vollkommen findet, wie sie zur Bildung der Geister — ihrem edelsten Beruf, — es in der That werden muß. Nicht an Umfang, noch an Gewißheit und Bündigkeit fehlt es ihr dazu, aber an systematischer Eleganz, und an philosophischer Durchsichtigkeit. Jeder Mangel hierin macht sich beim pädagogischen Gebrauch aufs unangenehmste fühlbar, aufs nachtheiligste wichtig, — da es für diesen Gebrauch nicht auf die Resultate, noch auf ihre Zuverlässigkeit, sondern auf das Denken selbst, und auf dessen musterhaften Gang ankömmt.

Das strenge spekulative Denken leidet keine Willkürlichkeiten. Nicht mehr noch weniger soll es enthalten, als was gerade nöthig ist, um die innere Nothwendigkeit des vorliegenden Lehrsatzes ganz und unmittelbar zu durchschauen. — Alle Willkürlichkeiten sind Individualitäten der Erfinder und Lehrer, sie halten die allgemeine Mittheilung auf, und sind ihrer nicht werth.

Die mathematische Analysis erlaubt sich jeden Augenblick Bequemlichkeiten, welche eine präzise Methode sich unmöglich gestatten kann. Einen Satz durch Auflösung der Begriffe (Analysis) beweisen, heißt, sich durch die gegebenen Begriffe selbst hintreiben lassen zu denen, welche die innere Nothwendigkeit des Satzes enthalten. Diese Nothwendigkeit liegt aber nicht in willkürlichen Hilfslinien, oder willkürlichen Rechnungen; sie ist überhaupt nicht entdeckt, so lange es zwei oder mehrere Beweise giebt, welche die Sache gleich deutlich machen. Und das, wozu die gegebenen Begriffe hintreiben, was sie herbeifordern können, ist gewiß nur das, was nothwendig und wesentlich zur Natur des Lehrsatzes gehört; aber darum ist auch das nicht Analysis, was die Willkürlichkeiten herbeizog.

Diese letztern sind es, welche das mathematische Studium schwer machen, und die Freude daran verbittern. Der Geist, der in die Sache selbst sich vertiefen und versenken wollte, wird von ihnen seitwärts gesprengt, durch eine Menge enger krummer Nebenwege umhergejagt; so geht die reine, heitere spekulative Fassung verloren; und kömmt man ans Ziel, was ist gewonnen? Glauben freilich muß man dem Beweise, denn Schritt vor Schritt betrachtet, war er ohne logischen Fehler; aber da man das Ganze nicht durchblickt, da vielmehr jeder einzelne Schritt

einen Absatz im Denken macht, — so hätte man beinahe eben so gern der Geschicklichkeit des Lehrers aufs bloße Wort geglaubt, als einem solchen Beweise. Gerade dem, der mit wahrem Gefühl den majestätischen Gang einer reinen Spekulation zu bewundern und zu verehren fähig ist, der mit wahrer Unterscheidungskraft den Kontrast erkennt zwischen ihr und zwischen leeren losen Spitzfindigkeiten, willkürlich umhergezerrten Begriffen, tautologischen oder sophistischen Spielwerken, — gerade diesem muß es am unangenehmsten auffallen, wenn die Analysis mit einem nicht ganz edeln Ausdruck — von Kunstgriffen redet, — durch deren Hilfe aus einem Knäuel von Buchstaben ein anderer gemacht wird, der alsdann nach gewissen Mengen von Substitutionen, von Multiplikationen und Divisionen mit ganz fremden Größen, von hin und hergeworfenen Gleichungen, fertig ist, um mit einem Schwert, das aus irgend einem Winkel der Rüstkammer herbeigeholt wird, zerhauen zu werden. Am Ende kommt oftmals eine so einfache Gleichung heraus, daß sie schon dadurch Verdacht erregt, das ganze Gewirre von Rechnungen, bei denen man die Aufgabe vergißt um sie aufzulösen, könne dem Wesen der Wissenschaft wohl nicht zugehören.

Ein vortreffliches Beispiel von Verbesserung, das den strengen systematischen Forderungen völlig entspricht, giebt die kombinatorische Begründung des binomischen und polynomischen Lehrsatzes, welche wir Herrn Hindenburg verdanken[12]). Aber für eine Veränderung im Ganzen hätte vorher die Metaphysik noch manche alte Schuld zu berichtigen. Besonders müßte durch sie die noch immer so mächtige Scheu vor dem Begriff des Unendlichen aufhören, die unsre Mathematiker bewegt, auf seltsamen Umwegen dasjenige ohne diesen Hauptbegriff ihren Lehrlingen deutlich machen zu wollen, was den Erfindern selbst nur durch ihn zugänglich wurde. Eine Menge kleinerer Uebel kann gleichwohl der Unterricht schon durch bessere Auseinandersetzung und Anordnung heilen. Darauf hinzuweisen, schien hier desto nothwendiger, je stärker vorhin der Pädagogik angemuthet war, der Mathematik als einer Hauptkraft des Unterrichts ein volleres Vertrauen zu schenken.

I.

II.

III.

IV.

V.

VI.

VII.

VIII.

IX.

X.

XI.

XII.

XIII.

XIV.

XV.

XVI.

XVII.

Erster Abschnitt.

Ueber die Einrichtung des ABC der Anschauung.

Wenn man die Betrachtungen der Einleitung noch einmal versammelt: so zeigt sich ein dreifacher Zweck der hier gesuchten Elementarübungen; sie sollen die Anschauung bilden, der Erziehung helfen, und die Mathematik vorbereiten. Ihre Einrichtung wird also erst durch das Zusammentreffen der Ueberlegungen, wozu eine jede dieser Absichten einladet, völlig bestimmt sein. Zuvor muß jede einzeln erwogen werden. Damit aber die daraus hervorgehenden Resultate sich geschickt zusammenfügen, damit nicht etwa ein scheinbarer Streit unter ihnen uns verführen möge, statt ihrer freundschaftlichen Vereinigung einen beschränkenden Vergleich stiften zu wollen, müssen wir noch einen Augenblick an die Frage wenden, was eigentlich jede der drei Absichten über die Anordnung unsrer Vorübungen zu entscheiden habe?

Wenn die Bildung der Anschauung sich als eine Sache der Erziehung von selbst darstellt, so mußte dagegen die Einleitung zwischen diesen beiden und der Mathematik das Band erst knüpfen, welches zwischen der ersten und dritten nur noch sehr lose ausfiel. Bloß der sehr allgemeine Schluß: was mit Plan, das geschieht nach Begriffen, zeigte von der Nothwendigkeit, planmäßig für die Reife der Anschauungen zu sorgen, hinüber nach der Wissenschaft, welche die Begriffe von dem Anschaulichen verarbeitet. Und wenn die Anschauung gelehrt werden sollte, so war klar, daß dieses, wie alles eigentliche Lehren, eine Ueberlieferung von Begriffen sein müßte. Ob aber, und in wiefern es überall möglich sei, die Bildsamkeit des Anschauens unter das Gebot der Lehre zu bringen, das blieb im Dunkeln; und wie konnte es anders, wenn nicht zuvor die Natur des Anschauens tiefer ergründet wurde? Das aber war nicht die Sache der Einleitung; es ist das Wesentlichste der hier anzustellenden Nachforschungen.

Daraus muß sich zuerst das Materiale für unsre Vorübungen ergeben. Dasselbe unter Begriffe zu bringen,[13]) und aus diesen Lehrsätze zu machen, — das ist dann zweitens die Bitte, die wir an die Mathematik zu richten haben, und auf welche wir vorläufig das allgemeine Versprechen und einige Nachricht erwarten, wie sie uns etwa zu Hilfe zu kommen denke, was sie geben, was sie zurückbehalten, welche Rücksicht sie dabei auf sich selbst nehmen werde? — Endlich wird noch

die Pädagogik anzeigen, welche äußere Form sie dem Ganzen wünsche, welche Bequemlichkeiten sie anbieten könne, welche Erleichterungen sie dagegen zu empfangen sich verspreche? — Die Mathematik tritt also in die Mitte zwischen der Anschauung und der Erziehung; und darnach müssen auch die folgenden Betrachtungen sich ordnen.

I.

Grundlinien einer Theorie der Anschauung.

Da diese Theorie mit dem äußern Sehen, (dem Organ, dem Lichte ꝛc.) nichts zu thun hat, also von Perspektiv und Optik ganz schweigt; da sie sich eben so wenig auf die ästhetische Auffassung einläßt: so kann sie sehr kurz sein; denn es bleibt ihr bloß der Akt des Anschauens, das unmittelbare geistige Wahrnehmen und Fixiren des Sichtbaren auseinanderzusetzen übrig. Nur erinnere man sich, daß hier vom Anschauen der Form die Rede sei. Also von einer Zusammenfassung des Gefärbten. (Man sehe Einl. I.) Durchaus aber nicht etwa von der Frage: durch welches „Fenster" die Dinge an sich in die Seele steigen. —

Was das Auge sieht, das ist nie einfach. Es hat immer eine Ausdehnung nach Breite und Länge, nicht aber nach der Dicke. An diese bekannten Sätze wird hier nur erinnert. Auf der Fläche nun, welche in einer beträchtlichen Ausdehnung dem Auge gleichförmig sichtbar ist, würde das bloße körperliche Auge für sich ebenfalls gleichförmig verweilen, und eben darum keine Gestalten unterscheiden. Denn eine Gestalt ist begrenzt, und muß, um gesehen zu werden, durch einen eignen Akt der Aufmerksamkeit aus jener Fläche herausgehoben werden. — Aber es ist auf derselben eins vor dem andern hervorstechend, das heißt, mit ungleicher Stärke wird eins vor dem andern wahrgenommen. Diese Ungleichheit des Auffassens kann wechseln, und wechselt wirklich. Bald ist des stärker aufgefaßten mehr, bald weniger; zuweilen sucht sich das Auge auf einzelne Punkte zu konzentriren. Bald wandelt es hier und dort umher, bald nimmt es des vorhin einzeln betrachteten eine kleine, eine größere, eine noch größere Menge, endlich das Ganze zusammen. Ein solches Zusammennehmen aller Theile eines Dinges, und Weglassen alles des übrigen zugleich sichtbaren: — das ist es ohne Zweifel, wodurch die Gestalt dieses Dinges gefunden wird. Soll aber auch die Lage verschiedener Dinge gegen einander gefunden werden, so müssen die verschiedenen schon gemachten und nicht wieder aufzulösenden Zusammenfassungen in eine neue Umfassung eingehn; schon zusammengesetzte Ganze müssen ein größeres Ganzes geben. Dies kann so fort gehn. Die Pupille des Auges, die Augenbraunen, Augenlider[14]) u. s. w. machen zusammen das Auge; Augen, Ohren, Nase, Mund ꝛc. zusammen das Gesicht; das Gesicht mit den übrigen Gliedern den Körper, und mehrere Personen machen zusammen eine Gruppe. Indem wir diese

Gruppe mit einem gebildeten Blick anschauen, ruhen wir nicht etwa gleichförmig, ohne Unterschied und Grenze, auf dem Ganzen; das gäbe ein Chaos von Farben, aber keine Gruppe von wohlgegliederten Menschen, sondern uns liegt wirklich auf die beschriebene Weise eine Zusammenfassung in der andern. Indem wir hinblicken, gestalten wir das Auge besonders, die Nase besonders, jede Person besonders; endlich gestalten wir aus dem allen zusammen die Gruppe.

Man erstaunt vielleicht über eine so verwickelte Thätigkeit, deren wir uns meist so wenig bewußt sind. Aber man wird weniger erstaunen, wenn man sich erinnert, wie unvollkommen, wie fehlerhaft diese Operation auch oft verrichtet wird. Freilich der Künstler kommt mit diesem Artikuliren der Gestalten gänzlich zu Stande; aber dem gemeinen Blick fehlt Anfang und Ende, er kommt weder bis zu dem Kleinsten, noch bis zum Größten. Irre und unbestimmt schwebt er in der Mitte umher, zweifelt, wie er sich theilen, — zweifelt, wie er das Getheilte verbinden solle. Frappirt von den Forderungen, die der Gegenstand an ihn macht, bildet er sich vielleicht ein, genossen zu haben: aber nur der Künstler, der des Gegenstandes mächtig ist, genießt wirklich. — Vielleicht auch giebt sich der Ungeübte dem Vergnügen hin, an den sanften Krümmungen auf und abzugleiten, — spielt so durch die Gestalt hin, — und empfindet auf diese Weise wirklich den Reiz des Schönen. Die ästhetische Anschauung möchte in der That wohl mehr bei dem fließenden Sehen, als beim fixirenden Fassen — anfangen, — nur nicht sich damit begnügen. Aber der Fehler, den jener Ungeübte machte, wird sich alsobald offenbaren, wenn er sich zum Nachzeichnen setzt. Will er — und das ist natürlich — auf eben die Weise reproduziren, wie er aufgefaßt hat, will er den Griffel eben so sanft und allmählich, wie vorhin das Auge, gleiten lassen, so ist es unmöglich, daß er nicht bei der ersten krummen Linie, deren Fluß er nachzubilden denkt, in einen beträchtlichen Fehler verfalle. Denn eine krumme Linie ändert ihre Richtung bei jedem einzelnen Punkt nur unendlich wenig; wer also von Punkt zu Punkt fortgeht, bei dem häufen sich der unendlich kleinen Fehler unendlich viele, und bringen, so unmerklich einschleichend, das Ganze aus seiner Lage. — In der That ist auch das fließende Sehen kein Auffassen der Gestalt; der letztern gehören alle ihre Theile zugleich zu, und alle wollen gleichförmig bemerkt sein. Jenem Ungeübten sollte der Endpunkt der krummen Linie das letzte Resultat aller ihrer Krümmungen werden; aber anstatt den Endpunkt mit dem Anfangspunkte nur vermittelst des, von einem zu andern führenden Zuges zu verbinden, hätte er die Distanz derselben und ihre Lage gegen den Rücken der Krümmung auf einmal, unmittelbar auffassen sollen; dann würde die krumme Linie sehr fest zwischen ihnen gelegen haben.

Laut des Vorigen ist das Artikuliren der Gestalten ein sehr zusammengesetztes, und darum schwieriges Geschäft. Soll es nun leicht und für jedermann zugänglich werden, so muß es in seine einfachsten

Bestandtheile zerlegt werden, so daß man dieser sich einzeln bemächtigen könne, um sie erst nachher wieder zu verbinden.

Zusammenfassen heißt in der Kunstsprache kombiniren, und eine große Zusammenfassung in kleinere und in die kleinsten zerlegen ist das umgekehrte Geschäft von dem, was die Kombinationslehre zeigt, wenn sie von gegebenen, ganz einfachen Elementen nach und nach zu allen daraus zu machenden mehr und mehr zusammengesetzten Verbindungen fortgeht.

Es muß demnach hier von dem sogenannten Kombiniren überhaupt, ohne Wiederholungen, das Wesentlichste eingeschaltet werden. Weitere Auskunft giebt unter andern Stahls Grundriß der Kombinationslehre, Jena und Leipzig 1800. S. 72 ff.

Die gegebenen Elemente, sie seien nun wirkliche Dinge oder Zahlen, oder, wie hier, gefärbte Punkte, — pflegt man durch Buchstaben zu benennen. Um an einem kurzen Beispiele die Verbindungen, von denen hier die Rede ist, darzustellen, seien vorläufig nicht mehr als 5 Elemente gegeben; welche durch die Buchstaben a, b, c, d, e bezeichnet werden. Von ihnen werden erst 2, dann 3, dann 4, dann alle 5 zusammengefaßt*). Alle dadurch mögliche Komplexionen zeigt folgende Tafel:

a	b	c	d	e
	ab	ac	ad	ae
		bc	bd	be
			cd	ce
				de
		abc	abd	abe
			acd	ace
				ade
			bcd	bce
				bde
				cde
			abcd	abce
				abde
				acde
				bcde
				abcde

*) [Um dies und das zunächst folgende, worauf alles ankommt, ganz leicht zu fassen, betrachte man einen Kupferstich, einen Grundriß u. dgl., worauf Gegenstände (genauer, die Endpunkte derselben) mit Buchstaben bezeichnet sind, die auf darunter geschriebene Namen hinweisen. Wo nun die folgende Tafel ein paar Buchstaben verbindet, da nehme man in dem Kupferstich die beiden damit bezeichneten Punkte zusammen; man kann sie aber nur dadurch zusammenfassen, daß man auf ihre Distanz achtet, oder die dazwischen mögliche gerade Linie in Gedanken zieht. Eben so, wo die folgende Tafel drei Buchstaben verbindet, da nehme man die drei zugehörigen Punkte zusammen, so findet man ein bestimmtes Dreieck, welches sie einschließen; und für 4 Punkte ein Viereck, u. s. f.]

Man betrachte die Tafel aufmerksam, um zu sehen, ob man auf gleiche Weise auch dann alle Verbindungen aufzustellen wissen würde, wenn nur die vier Elemente a, b, c, d, gegeben wären? Es fiele alsdann e weg; und folglich alle Verbindungen worin e vorkommt. Diese stehen aber alle in der hintersten Kolumne unter einander; welche Kolumne man nur weglassen, — oder wieder hinzusetzen könnte, wenn zu den 4 Buchstaben a, b, c, d das e jetzt wiederum hinzugethan würde. So ist es auch leicht zu übersehen, was an der Tafel sich ändern müßte, wenn noch ein sechstes Element, f, dazu käme. Dann wäre noch eine Kolumne anzufügen, die oben mit f anfinge, durch die Klasse der Paare mit af, bf, cf, df, ef unter einander gesetzt, fortginge, in der Klasse der dreifachen Verbindungen zuerst abf hätte, dann acf, u. s. w., — endlich ganz unten mit einer neu hinzukommenden sechsten Klasse schlösse, in der aber für jetzt nichts anders stände, als abcdef. Es ist einleuchtend, daß auf eben die Weise ein siebentes Element, g, auch eine siebente Kolumne, ein achtes eine achte herbeibringen würde, — daß, mit einem Wort für jede, auch noch so große Anzahl gegebener Dinge, sich alle mögliche Verbindungen nach dem angegebenen Muster würden auffinden lassen.

Wenn die Anschauung sich die Gestalt eines Gegenstandes richtig zueignen will, so soll sie, nach dem vorigen, alle Theile desselben, oder alle die kleinsten Stellen, die man für die Anschauung Punkte nennen kann, gleichförmig auffassen. Aber der Punkte sind unzählig viele, und wir wollten das Geschäft dieses Auffassens erleichtern durch Zerlegung in seine einfachsten Bestandtheile. Vor der gleichförmigen Anschauung aller Punkte soll also die Zusammenfassung einiger weniger Punkte vorhergehn, um darnach mit diesen allmählich mehrere zu verbinden. Nehmen wir die ersten Punkte sehr nahe bei einander, fügen ihnen dann wieder die nahe liegenden an, und so fort, bis wir langsam von einem Ende des Gegenstandes zum andern gekommen sind, so giebt das ein gleitendes, fließendes Sehen, dessen Nachtheile vorhin gezeigt sind. Gerade umgekehrt also müssen die zuerst zusammenzufassenden Punkte so entfernt als möglich gewählt werden, um dann allmählich die Mitte zwischen ihnen immer mehr und mehr auszufüllen. Ungefähr so pflegt auch der Zeichner zu verfahren, der zuerst die äußersten Kontouren entwirft, dann, so zerstreut als möglich, in dem mittlern Raume dies und jenes andeutet, und die völlig zusammenhängende Ausfüllung bis zuletzt verschiebt. So wird dem Bilde seine richtige Lage gesichert. Aber wieder nur durch den geübten Zeichner, — die Versuche des Anfängers im Entwerfen der Umrisse sind sehr unsicher, sehr mühsam, oft langweilig, zuweilen fruchtlos. Aus sehr begreiflichen Ursachen. Der Umriß ist für ihn beides, zu arm und zu reich. Zu arm — denn er ist nicht vorher geübt, die gesamte Anschauung des Originals so zu zerlegen, sie so von ihren Reizen zu entblößen, daß bloße Kontouren übrig blieben. Zu reich, — denn der Umriß besteht aus Linien; Linien aber

enthalten immer zahllose Punkte, und geben noch eine unendlich große, statt einer einfachen Zusammenfassung. Auch bleibt immer noch die Neigung, die Linien des Umrisses fortfließend zu sehen und zu zeichnen; und die daraus entstehenden Unrichtigkeiten ermüden die Geduld. An dem Original selbst, — nicht an dem dürftigen, reizlosen, selbst noch erst werdenden Umriß, — sollte sich vor allem Zeichnen die Anschauung gebildet und befestigt haben. In ihm sollte sie die wirklich einfachen Hauptbestandtheile seiner Form aufgesucht haben. Nachdem, durch Hilfe gewisser konstituirender Formen, die Einbildungskraft sich der Lage des Ganzen völlig bemächtigt: nun sollte noch in dem Ganzen jedes kleinere Ganze, — und in diesen kleinern die, wieder in jedem derselben enthaltenen, noch kleineren Ganzen, auf ähnliche Weise wie zuerst das große Ganze, von der Einbildungskraft fixirt werden. Dann war es Zeit zur Wiederverbindung des vereinzelten, aus den Gliedern mußten die Körper, aus den Körpern die Gruppen hervorgehn. — Erst ganz zuletzt war es an dem Bleistift oder der Kreide, zu beweisen, die Einbildungskraft habe fest genug gefaßt, die Anschauung sei reif gewesen.

Welches sind denn die, in dem Original aufzusuchenden, einfachen Hauptbestandtheile seiner Form? das wird die Betrachtung jener kombinatorischen Tafel entdecken. Fangen wir von vorn an! **Einfache** Punkte, — angedeutet durch die einzelnen Buchstaben a, b, c, d, e, — sind nichts [weder] für die **Form**, [noch für das **Maß**.] **Paarweise verbunden**, — wie ab, ac u. s. w. — haben sie eine bestimmte Distanz, eine Länge, eine gerade Linie zwischen sich. Diese ist zwar etwas für das Maß, — denn sie hält eine gewisse Anzahl von Zollen, Fußen u. dgl. — aber die Form aller Linien ist die gleiche, sie seien lang oder kurz, — oder vielmehr, auch hier ist noch keine Form. Eine solche giebt zuerst, und also am einfachsten, die Verbindung **dreier** Punkte. Werden derselben vier oder mehrere zusammengesetzt, so sind die vorigen Verbindungen zu dreien darin enthalten, und können daher als die **Grundbestandtheile** aller zusammengesetztern **Formen** angesehen werden.

Wie aber dasjenige, was dem Maß und der Größe nach verschieden ist, noch keine Form giebt: so besinne man sich gleich hier, daß hinwiederum durch die Gestalt keine Größe bestimmt wird; denn eine Gestalt bleibt dieselbe, sie zeige sich vergrößert oder verkleinert. Ein gutes Portrait hat mit seinem Original die Gestalt gemein, wenn es auch ein Miniaturgemälde ist. Diese Unterscheidung ist für die Folge wichtig. —

Man würde demnach, um z. B. die Anschauung eines Gemäldes zur Reife zu bringen, zuerst aus dem Hauptumriß drei einfache, möglichst entfernte, an den Enden der Figur hervorragende Punkte, a, b, c, dann mit ab anstatt c einen vierten, d, alsdann acd, und darauf bcd, (um alle dreifache Verbindungen der ersten 4 Punkte zu erschöpfen,)

zusammennehmen; damit die gegenseitige Lage der jedesmal verbundenen 3 Punkte aufs genaueste bemerkt werde. Man würde ferner einen fünften Punkt, und später einen sechsten hinzufügen, und von den dadurch mit den ersten 4 Punkten entstehenden Verbindungen wenigstens einige, wenn auch der Kürze wegen nicht alle, besonders auffassen; — man würde dann wohl kaum noch einen siebenten und achten Punkt nöthig haben, sondern hierin überhaupt nur so weit fortgehn, als hinreichend wäre, um die Lage des gesamten Hauptumrisses völlig in der Einbildungskraft zu befestigen; wozu denn für den einen mehr, für den andern weniger gehören wird. — Weiter würde man zu den Umrissen der Theile des Ganzen übergehn, und mit ihnen wie mit dem Hauptumriß verfahren. Bis in die Theile der Theile würde man, nach Gutfinden, dasselbe Geschäft mehr oder weniger weit fortsetzen. Um die kleinern Umrisse dann mit den sie umfassenden größern, und alle Nebenumrisse mit dem Hauptumriß zu verbinden, dürfte man nur die Punkte der einen mit denen der andern auf eine ähnliche Weise zu Dreiecken zusammennehmen. — Dabei würde die kombinatorische Tafel dienen, um alle Verwirrung zu vermeiden; durch sie würde man unter den vielen Möglichkeiten, die hier zur Wahl vorliegen, stets orientirt sein. Mit Hilfe der nämlichen Tafel ginge man auch zu vierfachen, fünffachen, — mehrfachen Verbindungen fort, und suchte so allmählich das Auge von den Vereinzelungen zur gleichförmigen Anschauung des Ganzen wieder zurückzuführen.[15])

So würde man verfahren können, wenn man voraussetzen dürfte, das Auge besäße die Fertigkeit, alle Dreiecke, das heißt, alle einfachen Grundgestalten, genau aufzufassen, und sie von einander mit Sicherheit zu unterscheiden. Denn freilich, ohne eine solche vorgeübte Fertigkeit könnte es nicht fehlen, daß die vielen hiebei entstehenden Dreiecke unter einander in eine neue Verwirrung geriethen. Ohne eine schon gewonnene Leichtigkeit in der Unterscheidung triangulärer Formen würde das Auge nur scheu und ängstlich werden durch so viele Zergliederungen eines einfachen Anblicks. Und wären die vorkommenden Dreiecke nicht auch zugleich mit dem Anschauen schon unter Begriffen gedacht, so könnte der Lehrer mit dem Zögling über das Angeschaute nicht reden und gegenreden; wie genau der Zögling die Dreiecke gesehn oder nicht gesehn habe, das entzöge sich der Sprache, und wäre keiner Nachfrage zugänglich.

Jenem Verfahren muß also eine Reihe von Vorübungen vorausgeschickt werden, welche zugleich die Anschauungen und die Begriffe aller triangulären Formen geläufig macht. — Dies ist, wenn der Ausdruck hier erlaubt ist, die Deduktion des ABC der Anschauung. [Man muß sie ganz und im Zusammenhange verstehn, um in die Meinung der gegenwärtigen Schrift eingehn zu können.]

II.

Ueber die mathematische Bestimmung der Elementarformen.

Bedürfte der so eben geführte Beweis, daß die wahren Elemente aller Form die Dreiecke sind, noch einer Bestätigung, so würde für ihn die Mathematik durch ihr, von jeher beobachtetes Verfahren zeugen; denn sie sucht sich aller Formen stets durch die darin vorhandenen, oder darin möglichen Dreiecke zu bemächtigen.

Diese Triangel pflegt sie durch wirkliche, zwischen den Endpunkten gezogene, gerade Linien zu versinnlichen. Es ist zwar klar, daß durch die Linien nur die Entfernungen der Endpunkte ausgedrückt werden; daß eigentlich die gegenseitige Lage der Endpunkte das Dreieck ausmacht; daß ein einigermaßen geübter Blick jene Versinnlichung entbehren kann, und daß man daher ein Gemälde, oder auch nur einen Umriß, den das Auge fassen soll, sehr mit Unrecht durch wirkliches Hinzeichnen der dabei zu betrachtenden Dreiecke, entstellen würde. Dagegen aber bedarf es der Versinnlichung desto mehr bei den Vorübungen; hier müssen die Linien, welche den Triangel einschließen, aufs deutlichste ins Auge fallen. —

Aber nicht nur mit einem oder einigen, — sondern mit allen möglichen Dreiecken soll durch unsre Vorübungen die Einbildungskraft vertraut werden; einen alten Bekannten soll sie wieder erblicken in jeder Lage dreier Punkte, die nur immer dem Auge vorkommen mag. Ist diese Forderung nicht noch immer unendlich groß? In der Weite des Raums, kann man da nicht mit grenzenloser Willkür drei Punkte so manigfaltig verschieden umherstreuen, daß der, welcher alle mögliche Lagen derselben zu kennen vorgäbe, sogleich beschämt stehn müßte? —

Wer hier im Ernste an die unendliche Weite des Raums appelliren würde, der müßte vergessen haben, daß die Größe zur Gestalt nichts thut; — und durch diese Bemerkung schwindet denn schon die geglaubte Manigfaltigkeit der möglichen triangulären Formen gar sehr zusammen.

Die letztern lassen sich im Kleinen so gut wie im Großen darstellen. Sei Eine Seite eines Dreiecks etwa ein Fuß, so braucht sich diese bei der Veränderung der Gestalt nicht mit zu verändern; im Gegentheil, wüchse sie in gleichem Verhältniß mit den übrigen Seiten fort, so bekäme man zwar andre und andre Größen, aber gar keine neue Form. Gerade damit, und in so fern die Form sich umbildet, muß eine Seite sich gleich bleiben, während die andern zu- oder abnehmen. Alle Dreiecke, welche nur Vergrößerungen oder Verkleinerungen von einander wären, sind hier ausgeschlossen; sie sind für die Form nur ein einziges. Dagegen muß die Einbildungskraft geübt werden, dies einzige in jeder Größe für das gleiche zu erkennen.

Dennoch bleibt die Menge möglicher dreieckiger Formen unendlich. Aber nur in so fern, daß sich zwischen zwei, einander schon nahe kom-

mende, immer unendlich viele unendlich nahe in die Mitte legen lassen, die von einer zur andern einen stetigen Uebergang ausmachen. Die unendlich nahen unterscheidet denn freilich das Auge nicht, — und eben darum ist es möglich, für die Anschauung eine gewisse, nicht übermäßig große Anzahl von Musterdreiecken aufzustellen, unter denen sich immer ein paar anbieten werden, um jedem, irgend vorkommenden Triangel seinen nah begrenzten Platz in ihrer Mitte anzuweisen. —

In der Geometrie werden allenthalben Dreiecke mit einander verglichen, in wie fern sie durch einige ihrer Winkel und Seiten auf gleiche Weise bestimmt, und folglich gleich sind. Ist nun dadurch ausgemacht, daß sie in der Form, oder in der Größe, oder in beidem übereinkommen, so bekümmert man sich nicht weiter um die Frage: welche Form sie haben, und vermöge jener Bestimmungen haben müssen? Das sieht zwar das Auge in der Zeichnung, aber es merkt nicht, weil es nicht aufmerksam gemacht wird. Auch gehört die wirkliche, wissenschaftliche Angabe der Form eines Dreiecks nicht für die Geometrie, sondern erst für die spätere Trigonometrie. Nur daß auch diese zwar dem Verstande allgemeine Regeln darüber, aber der Einbildungskraft keine Bilder dazu giebt. So ist also die Versinnlichung trigonometrischer Lehren unsern Vorübungen überlassen. Dadurch ist der Ort in der Mathematik näher bestimmt, wo die Bildungsmittel für die Anschauung liegen; auch das Verhältniß, worin die Vorübungen zu der Wissenschaft stehn. —

Das Dreieck überhaupt war die Grundform für die Anschauung; das **rechtwinklichte** Dreieck insbesondre verschafft der Trigonometrie die Grundbegriffe zur Bestimmung aller übrigen Dreiecke. Den Gang müssen auch die Vorübungen gehn, um der Wissenschaft zu folgen, so fern sie können.

So fern sie können! Aber die eigentliche Grundlage der Trigonometrie ist die höhere Analysis. — Wir müssen unsre Grundlage aus der Erfahrung entlehnen; müssen durch empirisches Messen gewisse Verhältnisse — bloß finden, deren Nothwendigkeit die Wissenschaft beweist; — müssen auf unvollkommne Induktionen hin gewisse Sätze glauben, deren Allgemeinheit die Theorie bewährt. —

Die Strenge der Beweise ist nicht für kleine Knaben; — desto mehr ist für sie die manigfaltige Versinnlichung von Zahlen, Brüchen, Rechnungen, zu denen die Dreiecke beständig veranlassen. Diese Gelegenheit, der Arithmetik mehr Deutlichkeit zu verschaffen, muß, so weit es nur möglich ist, benutzt werden.

Besonders wird auch hier der schon in der Einleitung gewünschte Vortheil erreichbar sein, nicht nur einzelne Größen, sondern die ganze Masse der Dreiecke als fließend, als in stetigem Uebergange begriffen darzustellen. Sogar der Sinn der trigonometrischen Differentialformeln könnte hier im Voraus anschaulich gemacht werden. —

Es wird also Hoffnung sein, daß durch einerlei Beschäftigung die mathematische Einbildungskraft erzeugt, der Verstand vorgeübt und das Interesse für die gesamte Wissenschaft angeregt werden kann.[16])

III.

Pädagogische Rücksichten.

Seit Pestalozzi's Experimenten darf man der Erziehung um einen Grad leichter zutrauen, sie werde sich kräftig genug fühlen, um gegründete Pläne nicht so gar schnell ins Reich frommer Wünsche zu verweisen. Namentlich die Versinnlichung trigonometrischer Lehren ist gegen jeden Zweifel, den man sonst über ihre Ausführbarkeit hätte hegen können, gesichert durch jene Vierecke, Zirkel und Hornblättchen, die in P.'s Schule so trefflich wirken. Das nämliche zwanglose Zeichnen auf Schiefertafeln, was die überflüssige Thätigkeit der Hände dort so glücklich ableitet, muß auch der Trigonometrie die frühesten Dienste leisten. Unentbehrlich sind besonders die Hornblättchen; diese müssen die ersten rechtwinklichten Triangel aufnehmen und den Knaben zum Nachzeichnen derselben fast einzig anführen. Kinder, die, wie Pestalozzi's Kinder, den Zirkel aus freier Hand zu zeichnen wissen, diese sind völlig vorbereitet, den trigonometrischen Unterricht des Hornblättchens zu empfangen, und mit hinreichender Genauigkeit dessen Gebote zu erfüllen.[17])

Will man indessen alle Vortheile benutzen, welche die Erziehung durch ferne Vorbereitungen verschaffen kann, so läßt sich auch für den gegenwärtigen Zweck eine Anregung der Aufmerksamkeit schon in den frühesten Kinderjahren denken, und — wenigstens ohne Gefahr versuchen*). Die Vorschläge dazu wären etwa diese:

Sobald das Kind in der Wiege Aufmerksamkeit auf äußere Gegenstände zeigt, hänge man an einem bequemen Platze, der Wiege gegenüber, eine dunkle Tafel auf, (nur nicht eine völlig schwarze, denn diese Farbe meidet das Auge des Kindes, — lieber eine bräunlich gesprenkelte;) unten vor der Tafel sei eine Konsole befestigt, von ebenfalls dunkler

*) [Schon in der ersten Ausgabe waren die Worte, läßt sich denken, durch den Druck ausgezeichnet; und überhaupt stand alles genau wie hier. Aber es scheint, daß nicht alle Leser die Gefälligkeit gehabt haben, genau zu lesen was da stand. Folgende Stelle ist aus Nr. 32 der Göttingischen gel. Anz. von 1804: „Deren einer (es ist die Rede von Pestalozzi's Anhängern) sich so weit vergessen hat, zu versichern, daß, wenn nur die Aufmerksamkeit aller Säuglinge von den ersten Tagen ihres Lebens an auf glänzende Punkte gerichtet würde, damit sie die Gestalt des Dreiecks fest ergriffen, auf dessen Vorstellung alle Erkenntniß in der Welt beruhe: eine Verbesserung des menschlichen Geschlechts erfolgen würde, dadurch auch die moralischen Uebel verschwinden müßten, die die — französische Revolution hervorgebracht haben." Durch welche Traditionen mag doch der Mythus von den Nägeln gegangen sein, daß er, in der kurzen Zeit von 1802 bis 1804, von seiner ersten kindlichen Roheit zu dieser prachtvollen Ausschmückung hat gelangen können?]

Farbe. Darauf stelle man täglich — nicht etwa sehr bunte Gegenstände von vielen grell kontrastirenden Farben, — sondern Dinge von einfacher, nur heller Farbe, und von angenehmer und leichtfaßlicher Gestalt: — täglich etwas neues, doch mit Wiederholungen des schon vorgekommenen. Ein Ei, eine Orange, — einen Strauch mit wenigen Blättern, — eine wohlgeformte Tasse, Schale, Kanne, — Gläser, Dosen, Uhren, — späterhin eine oder zwei, doch nicht aneinander gedrängte Blumen, — endlich, wenn man will, eine Büste, eine ganze Figur. Man hüte sich vor zu großer Freigebigkeit mit Blumensträußen, vielfarbigen Bildern u. dgl.; das Auge soll nur mäßig gereizt, und in Dingen, die es rein auffassen kann, unterrichtet werden. — Aber neben jenen Gegenständen können an der Tafel wohl noch einige gelbe Nägel Platz finden, die durch ihren metallischen Glanz das Auge besonders für sich gewinnen werden. Ihrer drei, weit auseinander eingeschlagen, sind genug; das Dreieck, was sie bilden, kann man täglich verändern, — so können unsre Elementarformen die früheste Bekanntschaft des Kindes werden. —

Die, theils systematischen, theils ästhetischen Gesetze, welche die gesamte Erziehung beherrschen, müssen sich einigermaßen auch schon zum ABC der Anschauung herablassen, um demselben seine Anordnung zu geben. — Wollte man eine Rhapsodie zusammengereihter einzelner Aufgaben daraus machen, so würde es keine gesammelte Kraft, auf die man rechnen könnte, im Zögling hervorbringen. Auch ziemt es sich gerade für die der Mathematik verwandten Beschäftigungen am ersten, systematischen Geist in dem Knaben anzuregen, ihn an konsequentes und vollständig durchgeführtes Denken zu gewöhnen. Die Verhältnißzahlen der rechtwinklichten Dreiecke dienen, glücklich genug, zum Prinzip, worauf alle folgende Rechnungen sich stützen können. Auch ist es für Knaben keine geringe geistige Eroberung, wenn sie im Stande sind, mit Hilfe jener Zahlen das ganze weite Feld der möglichen dreieckigen Gestalten mit gemessenem, gleichförmigem Schritt ganz und gar zu durchwandern.

Das ABC der Anschauung ist zwar nur der Prolog zur Mathematik, — und sie ist es eigentlich, die, durch Leitung, Spannung, Bewegung, Befriedigung des spekulativen Interesse, in Form eines Kunstwerks erscheinen sollte. Aber dazu hat schon der kleine Prolog das seinige vorzurüsten. Er für sich sei klar, sinnlich, rund; aber vor allen Dingen zeige er von dem Kleinen auf das Große, — mache allenthalben die Nähe der großen Wissenschaft fühlbar, spende manchmal eine kleine Gabe in ihrem Namen, lasse durch ihre unsichtbare Hand hie und da einen Knoten lösen, einen Fehler berichtigen, — aber auch durch ihre Allwissenheit Fehler ans Licht treten, welche alsdann die Zeichnungen, die Instrumente, die unvollkommnen Rechnungen bekennen müssen. Mißverstand und Achtlosigkeit dürfen vollends gar nicht hoffen, ungeahndet durchzuschleichen.

Ein Haupterforderniß eines guten pädagogischen Plans besteht darin, daß er geschmeidig genug sei, um sich den verschiedenen Fähigkeiten anzupassen. Wo mehrere zugleich unterrichtet werden sollen, da vorzüglich bedarf es der Kunst, den schnellern Köpfen freie Bewegung zu verschaffen, ohne sie von der allgemeinen Straße, auf welcher die Menge fortgeht, zu entfernen, oder sie gar einen Vorsprung gewinnen zu lassen, durch den die Gesellschaft getrennt würde. Das gemeine Verfahren, nach den Mittelmäßigen das Maß zu nehmen, und daherein alle zu zwängen, ist offenbar nachtheilig für die meisten und für die besten; dies Maß ist zugleich zu groß und zu klein, — zu klein gerade für die, deren Bildung sich am meisten belohnen würde. — Um jene Geschmeidigkeit des Plans zu erhalten, muß das, was zur Hauptidee desselben wesentlich und nothwendig gehört, genau geschieden werden von den bloß nützlichen Erweiterungen; solcher Erweiterungen aber muß man genug in Bereitschaft haben, — man muß mit Leichtigkeit in sie abzulenken wissen, — und sie müssen, als für die Fähigern bestimmt, zu etwas höheren wissenschaftlichen Stufen hinaufleiten. — Der Versuch, diesen allerdings schwierigen Forderungen zu entsprechen, ist in der folgenden Darstellung des ABC der Anschauung durch die Episoden gemacht, die sich an mehreren Orten eingestreut finden. Es ist nicht nöthig, sie ganz durchzugehn; man gebrauche sie nach Gutdünken. Man kann auch die erste Episode theilen, um, was dort vom Zirkel und der Ellipse gesagt ist, etwa nach der fünften Abtheilung einzuschieben. — Freilich wird es einiger Kunst bedürfen, wenn man beim Unterricht von mehrern einige vorwärts führen will, ohne dadurch die andern in den Wiederholungen und Uebungen des vorher gelernten zu stören, — selbst ohne sie dabei aus der Acht zu lassen.[18]) Aber diese Schrift zählt überhaupt auf pädagogische Kunst und Gewandtheit; sie möchte eben zur Vervollkommnung und Verfeinerung dieser Kunst eine kleine Veranlassung liefern. Keinesweges hofft sie, an dem Verdienst der Pestalozzischen Bemühungen theilzunehmen, wodurch selbst der Haufe der schlechten Schulmeister fähig werden soll, zum Organ eines eben so leichten, als genau abgewogenen Unterrichts zu dienen.[19])

Zweiter Abschnitt.

Darstellung des ABC der Anschauung.

Die Ueberlegung der Gründe und Rücksichten ist in der Einleitung und im ersten Abschnitt deshalb so lang gewesen, damit der darauf beruhende Vorschlag selbst desto kürzer sein könne. Die Theorie muß allemal dem Versuch und der Erfahrung etwas übrig lassen, zu ändern, zu

füllen und anzufügen. Und wenn auch in der Ausübung der Erfolg den Erwartungen gar nicht entspräche, so könnten dennoch die Gründe ihren Werth behalten, nur daß man noch vorsichtiger aus ihnen folgern müßte; dahingegen ein großer Plan mit Recht verlacht wird, wenn er an kleinen Schwierigkeiten scheitert. So viel Bestimmtheit wird indessen der vorzulegende kleine Plan hoffentlich haben, als nöthig ist, damit unter der Aufsicht gebildeter Männer Versuche darnach gemacht werden können.

I.

Erste Anfänge.

Schon das fünf- oder sechsjährige Kind kann sich üben, mit dem Griffel auf der Schiefertafel gerade Linien zu ziehn, und sie auf verschiedene Weise zusammenzufügen. Dabei suche man sich ganz und gar des Pestalozzischen Ganges zu bemächtigen. — Vor allem darf die ermüdende Beschäftigung, eine Linie nach der andern hinzuzeichnen, nicht die einzige Unterhaltung, — es muß vielmehr bloß Nebensache sein, während man das Kind durch Vorsprechen unterrichtet, und es nachsprechen läßt. Mund und Hände müssen zugleich in Bewegung gesetzt werden, und indem das Auge sich seiner Linien bemächtigen soll, muß auch die Einbildungskraft und das Ohr gehütet werden, nicht gar zu interessanten Eindrücken nachzugeben. Es giebt ja, leider, der mechanisch zu lernenden Dinge so viele; häufe man diese zusammen, damit sie dem hungernden Geiste durch ihre Menge ersetzen, was ihnen an Inhalt abgeht!

Das Linienzeichnen muß auf die Art wochenlang täglich geübt werden. Um es zu erleichtern, und damit man gar nicht nöthig habe, dabei mündlich nachzuhelfen, (welches jenen andern Unterricht stören würde), ritze man die Horizontal- und Perpendikular- und schrägen, rechts und links steigenden und fallenden Linien, wie sie sich entweder durchkreuzen oder parallel neben einander fortlaufen, — auf Hornblättchen ein; welches sehr leicht und genau mit der Spitze eines Federmessers geschieht, das man neben einem metallnen Lineal nur sanft fortführt. Der Griffel muß nun allemal wohlgeschärft sein, und die Schiefertafel durchaus nur mit reinem Wasser gesäubert werden. Alsdann wird das Kind sehr bequem, und ohne die Hand an ein nachtheiliges Drücken zu gewöhnen, dem Muster nachzeichnen, was auf dem Hornblättchen wie eine feine weiße Linie deutlich erscheint, indem das letztre auf der schwarzen Schiefertafel liegt. Eben so bequem und genau und sanft wird dies Blättchen, auf die gezogene Linie gedeckt, dem Kinde anzeigen, wo und wie weit es gefehlt hat. — Natürlich braucht das Kind mehrere dergleichen Hornblättchen nach einander; auf dem ersten sei nur eine einzige Linie gezogen, die aber in allerlei Lagen auf der Tafel gezeigt, gehörig benannt und nachgezeichnet wird; dann geht man ganz

allmählich zu verwickeltern Zusammenfügungen und Durchkreuzungen mehrerer Linien fort. Weiterhin läßt man Zirkel zeichnen, die anfangs nicht zu klein sein dürfen; der Durchmesser habe wenigstens 2 Zoll. In der Folge können sie größer und kleiner werden.

Diese Uebungen werden stets dem übrigen Unterricht beigemischt, vielleicht Jahre hindurch von Zeit zu Zeit erneuert werden müssen, ehe sie ganz gelingen. Erst wenn sie zur Fertigkeit gediehen sind, kann man mit völliger Sicherheit der Sache näher treten.

II.

Erste Bestimmungen von Maß und Gestalt.

Damit das gebräuchliche Maß dem Auge bekannt werde und ihm beständig vorschwebe, grabe man in den hölzernen Rahmen der Schiefertafel die Länge eines Fußes. Der Fuß sei durch einen größern Strich in Hälften, durch kleinere in Viertel, durch noch kleinere in 12 Zolle getheilt. — Das Kind übe sich, einen, zwei, drei Zolle genau nachzuzeichnen, oder vielmehr auf gezogenen geraden Linien abzutheilen; es nehme zur Probe wieder ein Hornblättchen, worauf ein paar Zolle bezeichnet sind. Ueberhaupt wird der Gebrauch der Hornblättchen mit den erforderlichen eingeritzten Figuren in der Folge allenthalben vorausgesetzt.[17])

Wenn ein Gegenstand verkleinert oder vergrößert wird, so daß die Gestalt gleich bleibt, so läßt sich das Maß als verhältnißmäßig mit verkleinert und vergrößert betrachten; dann bleiben alle Zahlen, welche angeben, wie vielmal das Maß oder dessen kleinere Eintheilungen in dem Gegenstande enthalten seien, ganz unverändert. Um die Kinder an diese, für die Folge nothwendige Vorstellungsart zu gewöhnen, lasse man sie den Fuß mit seiner Eintheilung manigfaltig verkleinert nachzeichnen. Bald nach Willkür, — bald bestimme man auch, das Ganze solle nur halb so groß werden, oder ein Drittel, zwei Drittel des wahren Fußmaßes betragen, u. s. w.

Die Gestalt eines Dinges wird theils durch die Proportionen der an ihm vorkommenden Längen, theils durch die Beugungen und Winkel bestimmt; — nicht erst durch beides zusammengenommen, sondern jede dieser Bestimmungen reicht für sich hin, die Gestalt festzusetzen, an der sich dann auch die andre Bestimmung von selbst und nothwendig vorfinden wird*). Daraus folgt vieles für das ABC der Anschau-

*) [Diese Stelle ist in einer sehr schätzbaren Rezension als ein Uebereilungsfehler getadelt; und freilich darf man nur eine Seite eines Polygons sich selbst parallel verschieben, so scheint es, als ob die Winkel die nämlichen blieben, während doch die Proportionen der Seiten sich verändern. Allein das ABC der Anschauung kennt kein Polygon nach mathematischem Sprachgebrauch; ihm ist jede Distanz eine Linie; folglich jede Figur, schon durch die bloßen Distanzen ihrer Winkelpunkte auf alle mögliche Weise in Dreiecke zerlegt. Hierauf beruht der Sinn dieser Schrift und der getadelten Stelle.]

ung. Es muß auf beiderlei Weise die Gestalt fixiren lehren; es muß auch zeigen, wie aus einer Bestimmung sich die andre ergiebt. Das letztre wird das Hauptgeschäft aller folgenden Sätze sein. Für jetzt kommt es zuerst darauf an, die ursprüngliche Auffassung der Gestalt zum deutlichen Bewußtsein zu erheben. — Die Proportionen der Längen sind Begriffe, und manchmal so schwierige Begriffe, die ohne die Wissenschaft gar nicht verstanden werden können; aber die Winkel sind Anschauungen; durch sie wird unmittelbar die Gestalt wahrgenommen; — sie müssen nur sehr genau unterschieden werden, wenn sie dieselbe mit Sicherheit bestimmen sollen. Darum ist das Unterscheiden der Winkel die nächste Uebung, welche hier folgt.

Das Kind zeichne einen Zirkel. Durch dessen Zentrum ziehe es eine Horizontallinie und eine Perpendikularlinie; so ist der Zirkel in Viertel oder in Quadranten getheilt. Wieder andre Linien, durch den Mittelpunkt gezogen, müssen jeden Quadranten in Drittel zerschneiden, also den Zirkel in Zwölftel. Endlich lasse man von jenen Dritteln noch Drittel, oder Neuntel des Quadranten durch kleine Striche auf dem Umkreise bemerken. Sagt man nun dem Kinde, daß die kleinsten so entstandenen Theile des Umkreises gewöhnlich noch in zehnmal kleinere Theile getheilt werden, die man Grade nennt, so wird es am Quadranten die Grade zu zehnen zählen können: 10, 20, 30, . . . bis 90.

Aus der so entstandenen Figur müssen nun andre einfachere abgezeichnet werden. Zuerst die Horizontal- und Perpendikularlinien; aber nur bis an den Punkt wo sie rechtwinklicht zusammenstoßen. Dann nehme man etwa den Winkel von 60^0 und lasse ihn einzeln noch einmal nachbilden; — den Winkel von 40^0, von 30^0 u. s. f. Die Schenkel müssen bald größer, bald kleiner, auch unter einander von ungleicher Länge gezeichnet werden, damit es sich zeige, daß nur das Zusammenstoßen der Linien den Winkel ausmacht.

Um den Irrthum zu vermeiden, als hätten die Grade eine bestimmte Größe, kann man größere und kleinere Zirkel auf die vorhin angegebne Weise eintheilen, und aus ihnen die nämlichen Winkel nachzeichnen lassen, wodurch es sichtbar werden wird, daß der Winkel von einer bestimmten Anzahl Grade immer derselbe ist, er mag aus dem größern oder kleinern Zirkel genommen sein.

Ferner, wenn das Kind eine Menge Zirkel, größere und kleinere, so verschieden als möglich, neben einander auf der Tafel gezeichnet hat, so wische man von einem die Hälfte, von einem andern ein Viertel, von einem dritten $^7/_{12}$, $^{10}/_{12}$, $^5/_{12}$ u. s. w. weg, und lasse das Kind in Graden angeben, wie groß der noch übrige Bogen, — alsdann auch, wie groß das Weggewischte sei. Darauf lasse man es den Mittelpunkt wiedersuchen, und endlich jeden Zirkel wieder herstellen. Späterhin kann man Bogen von verschiedenen Zirkeln an einander setzen lassen, damit das Kind die manigfaltigen daraus entspringenden Figuren kennen lerne.[20])

III.

Rechtwinklichte und gleichschenklichte Dreiecke.

Vom Winkel sollte die Bestimmung der Gestalt ausgehn; er also wird sich gleichförmig verändern und uns dadurch eine Reihe von rechtwinklichten Musterdreiecken angeben.

Die Trigonometrie läßt uns hier die Wahl, ob wir den Winkel durch Sinus oder durch Tangenten schließen wollen. Aber die Sinus werden durch den Radius, also das kleinere wird durch das größere gemessen, da doch das Auge natürlich das kleine auf das große überträgt, um dies durch jenes zu messen. Ferner, die durch Sinus und Kosinus gebildeten rechtwinklichten Dreiecke liegen alle in einem Zirkel eingeschlossen; wie groß müßte dieser Zirkel sein, wenn die Dreiecke sich sinnlich klar darstellen sollten. In der Zeichnung würden die Linien einander bunt durchkreuzen. Für die Rechnung würde man kleine, dem Auge nicht sichtbare Brüche einführen müssen.

Die Anschaulichkeit ist hier das höchste Gesetz; darum haben die Tangenten und Sekanten den Vorzug. Die unter 45° sind dabei nicht nöthig. Nennt man in jedem rechtwinklichten Dreieck die kleinste Seite den Radius, die mittlere die Tangente, so fangen die Winkel von 45° an zu wachsen. Diese Benennungen verletzen zwar ein wenig den mathematischen Sprachgebrauch, indes das Kind bedarf fester und leicht anzuwendender Ausdrücke; es würde in Verwirrung gerathen, wenn bald der Radius, bald die Tangente größer wäre; — und die Mathematik wird in der Folge bei dem weiter fortgeschrittenen Knaben durch so viel Neues, was sie ihn lehrt, eine so kleine Gewohnheit leicht nach ihrer Sitte verändern.

Zwei Hornblättchen, worauf die Zeichnungen, die durch fig. 1 und fig. 2 dargestellt sind, mit völliger Genauigkeit eingeritzt werden müssen, diese sind hier und für alles folgende die unentbehrlichen Geräthschaften. Figur 2 enthält bloß ein Längenmaß, ein Quadratmaß und einen Winkelmesser; fig. 1 aber zeigt die rechtwinklichten Musterdreiecke, die dem Auge, so wie ihre Verhältnißzahlen dem Verstande, aufs vollkommenste eingeprägt werden müssen*).

An Figur 1 benenne man dem Knaben zuerst die unterste kleine Horizontallinie ac als den Radius, — welches Wort allemal die Entfernung des Mittelpunkts vom Umkreise eines Zirkels bedeutet; — ferner die Perpendikularlinie, welche den Zirkel unten in a berührt, als die Tangente; und jede von den, aus dem Mittelpunkte auslaufenden schrägen Linien als eine Sekante. Man bemerke dann die Punkte,

*) Vortheilhaft wird man diese beiden Figuren in verschiedenen Vergrößerungen auf noch mehrern Hornblättchen einritzen lassen, und dadurch die so wichtigen Uebungen im Vergrößern und Verkleinern erleichtern.

wo die Perpendikularlinie von den verschiedenen Sekanten getroffen wird; die Länge von einem dieser Punkte bis zu dem untersten Ende der Perpendikularlinie, welches den Zirkel berührt, ist eigentlich die der abschneidenden Sekante jedesmal zugehörige Tangente. Beide aber, sowohl die Sekante als die Tangente, hängen ihrer Größe nach ab von der Größe des Winkels, den die Sekante mit dem horizontal liegenden Radius bildet. Der kleinste von diesen Winkeln, der in der Zeichnung vorkommt, ist die Hälfte des rechten Winkels, er beträgt also 45°. Nimmt man die nächstfolgende Sekante mit dem Radius zusammen, so ist nun der Winkel um 5 Grad größer, macht also 50°. Die dritte Sekante schließt mit dem nämlichen Radius einen Winkel von 55° ein, und so wachsen die Winkel jedesmal um 5 Grad, bis zu 90°. Die Punkte a, c und 1 schließen das erste Dreieck ein, ac2 ist das zweite Dreieck, ac3 das dritte, ac4 das vierte, und so fort bis ac8, nach welchem noch ac9 folgen sollte, wenn nicht, wie man in der Figur sieht, die neunte Sekante gar zu sehr verlängert werden müßte, um die Tangente abzuschneiden, so daß sie auf einem Hornblättchen nicht Raum hat. Nach der neunten Sekante folgt, indem der Winkel unten noch einmal wie bisher um 5 Grad fortrückt, das Perpendikel cb, welches also die Sekante des Winkels von 90° liefern müßte. Aber wann wird dieses die Tangente durchschneiden? Es läuft ihr parallel, nähert sich ihr also nie, erreicht sie noch viel weniger. Die Tangente und Sekante von 90° laufen daher beide ins Unendliche fort, und bilden kein Dreieck. Wäre aber der Winkel nur ein wenig kleiner als 90°, so würden sich die beiden Linien einander nähern, also auch irgend einmal erreichen und das Dreieck schließen. — Zwischen 1 und 2 sieht man den Unterschied der ersten und der zweiten Tangente; denn wenn man a1, die erste, von a2, der zweiten, abzieht, so bleibt offenbar 1 2 übrig. So auch zwischen 2 und 3 liegt der Unterschied der zweiten und dritten Tangente, zwischen 3 und 4 der Unterschied der dritten und vierten, u. s. w. Diese Unterschiede sind sich niemals gleich, obgleich sie dadurch erzeugt werden, daß der Winkel in c sich immer mit gleichen Unterschieden weiter öffnet. Man sieht, — je größer der Winkel schon ist, ehe er fortschreitet, desto mehr wachsen Tangente und Sekante, wenn er auch nur noch um ein weniges zunimmt. Denkt man sich, daß der Winkel nicht auf einmal um 5°, sondern nur ganz langsam, ganz allmählich, wie ein Zeiger an der Uhr, und doch auch, eben wie dieser, nicht einmal geschwinder, ein andermal langsamer, sondern mit völlig gleichförmiger Bewegung fortrückte, dann müßten durch jede kleinste Verrückung unfehlbar auch die Tangente und Sekante einen kleinen Zusatz bekommen; aber, wie klein auch diese kleinen Zusätze wären, dennoch würde immer der nächstfolgende größer sein müssen, als der vorhergehende. Oder, Tangente und Sekante wachsen immer geschwinder, wenn der Winkel gleichförmig wächst.

Diese Betrachtungen setze man den Kindern zuvörderst ganz klar

aus einander. Dann lasse man sie das erste, das zweite, das dritte Dreieck, jedes einzeln und alle drei neben einander hinzeichnen, damit sie sich an die genaue Unterscheidung derselben gewöhnen. Weiter das zweite, dritte und vierte neben einander, dann das dritte, vierte und fünfte neben einander, u. s. w. Es versteht sich, daß man nicht zu den folgenden dreien übergeht, ehe die vorigen drei wohlgeübt sind. Sobald während dieser Uebungen einmal ein Dreieck vollkommen gelingt, nehme das Kind das Hornblättchen fig. 2, welches mit dem fig. 1 genau nach demselben Maßstab gezeichnet sein muß, — und messe mit der, in fünf Theile getheilten Linie ab die Tangente und Sekante des hingezeichneten Dreiecks. Der Radius in fig. 1 ist nämlich vollkommen gleich mit einem von den 5 Theilen der Linie ab, und ein solcher Theil heißt hier ein Ganzes. Der Maßstab in fig. 2 muß nun so angelegt werden, daß er vermittelst der in 10 kleinere Theile getheilten Linie bc angebe, wie viele Ganze und Zehntel die Tangente und Sekante enthalten. (Für das Ganze wird man am besten den an jedem Orte gebräuchlichen Zoll nehmen, und darnach die Größe der Figuren auf dem Hornblättchen einrichten lassen). Die gefundenen Zahlen schreibe das Kind an, und zwar so: Hinter der Anzahl der Ganzen mache es ein Komma, und dahinter setze es die Anzahl der Zehntel. Z. B. ein Ganzes und zwei Zehntel wird so geschrieben: 1,2.

Das Kind muß sich nun so lange im Zeichnen der Dreiecke üben, bis es jedes wenigstens einmal vollkommen recht gemacht, und daran die Zahlen für die Tangenten und Sekanten entdeckt hat. Auf diese Weise wird es endlich folgende Tafel zu Stande bringen.

Für 45°	ist die Tangente		1;	die Sekante	über	1,4
— 50°	—	—	fast 1,2	—	—	—	1,5
— 55°	—	—	über 1,4	—	—	—	1,7
— 60°	—	—	— 1,7	—	—	genau	2,
— 65°	—	—	— 2,1	—	—	über	2,3
— 70°	—	—	— 2,7	—	—	—	2,9
— 75°	—	—	— 3,7	—	—	—	3,8
— 80°	—	—	— 5,6	—	—	—	5,7
— 85°	—	—	— 11,4	—	—	—	11,4
— 90°	—	—	unendlich;	—	—	unendlich.	

Für 85° muß freilich der Lehrer die Zahlen sagen, da sie sich auf den kleinen Figuren nicht messen lassen.

Haben sich die so mühsam gefundenen Zahlen dem Gedächtniß nicht von selbst eingeprägt, so müssen sie vollends auswendig gelernt werden. Und damit das Auge sich gewöhne, die Dreiecke in allen Lagen zu erkennen, — auch um mehr Abwechslung zu geben, — lege man beim Zeichnen das Hornblättchen nicht immer gerade, sondern drehe es bald so bald anders, und lasse dies oder jenes Dreieck in der schiefen Lage nachbilden, worin es sich jetzt zeigt. —

Nur noch ein paar Nachträge, — und die doppelte Bestimmung der triangulären Musterformen, sowohl durch die Winkel, als durch die Proportionen der Längen, wird sich vollendet zeigen.

Jedes der Dreiecke war durch den einzigen Winkel am Mittelpunkte des Zirkels, — oder, wenn kein Zirkel gezeichnet ist, durch den der Tangente gegenüberstehenden Winkel, — völlig bestimmt und von den übrigen unterschieden. Aber außer diesem, und dem ihnen allen gemeinschaftlichen rechten Winkel findet sich zwischen der Tangente und Sekante noch ein dritter Winkel. Er findet sich von selbst; man sieht bald, daß man ihn nicht größer noch kleiner machen kann, ohne den am Mittelpunkt mit zu verändern; ist also der letztere bestimmt, so ist es auch jener. Man sieht ferner, daß, wie der eine wächst, der andre kleiner wird. Wie groß wird der kleinere jedesmal sein? Um das zu finden, giebt es hier kein anderes Mittel, als Messen. Dazu dient der eingetheilte Quadrant in fig. 2. Die Messung wird zeigen, daß im ersten Dreieck der Winkel bei 1, 45°, im zweiten bei 2, 40°, im dritten bei 3, 35° beträgt, u. s. w.; — mit einem Worte, man wir den Satz finden, daß beide spitze Winkel im rechtwinklichten Dreieck zusammen allemal 90° ausmachen. Diesen Satz, den die Geometrie beweißt, muß das Gedächtniß aufbewahren. — Da also der eine der beiden Winkel sich immer aus dem andern ergiebt, so bald man nur den zuerst bestimmten von 90 Grad abzieht, so hängt die Gestalt des rechtwinklichten Dreiecks von jedem unter ihnen einzeln, nicht erst von beiden zusammengenommen ab. Sich hievon durch den Augenschein zu überzeugen, zeichne man nur zuerst die Tangente und Sekante unter einem beliebigen Winkel, z. B. dem von 35°, an einander; füge hierauf den Radius rechtwinklicht an die Tangente, so wird zwischen Radius und Sekante von selbst der Winkel von 55° entstehn, und das Dreieck gerade dieselbe Gestalt zeigen, als ob man zuerst Radius und Sekante unter 55° zusammengefügt, und alsdann den Winkel durch die Tangente rechtwinklicht geschlossen hätte.

Nachdem man auf solche Weise dem Kinde deutlich gemacht, wie die Gestalt sich nach jedem der Winkel richtet, muß man ihm noch zeigen, daß die vorhin gefundenen Zahlen, das heißt, die Proportionen der Längen, ebenfalls die Gestalt des Dreiecks, bei jeder Größe desselben, bestimmen. Dazu dienen Uebungen im Vergrößern und Verkleinern. Zuvörderst zeichne sich das Kind seinen Maßstab, nämlich die Linie ab in fig. 2, nach Gefallen vergrößert. Von dem so entstehenden willkürlichen Maße nehme es, nach Anleitung jener Zahlen, für jedes Dreieck die gehörige Menge von Ganzen und Zehnteln zu der Tangente und Sekante, wobei es sich genöthigt finden wird, diese beiden Linien genau unter dem nämlichen Winkel, wie bei dem ersten Maße, zusammenzufügen, wenn der Radius, als ein Ganzes, das Dreieck schließen soll, ohne zu groß oder zu klein zu werden. Dergleichen Zeichnungen müssen nach mehrern, abgeänderten willkürlichen Maßen so viele gemacht werden,

bis es dem Kinde völlig deutlich ist, daß das Maß nur die Größe, jene Verhältnißzahlen aber die Gestalt, und folglich auch die Winkel des Dreiecks bestimmen. — Kleine Verschiedenheiten in der Gestalt werden dennoch, alles Fleißes ungeachtet, zwischen den ursprünglichen und den vergrößerten Dreiecken zuweilen merklich werden. Dabei hat man Gelegenheit, zu erinnern, daß die Zahlen in der Tafel fast überall kleine Reste unbestimmt lassen, die zwar allemal weniger als ein Zehntel betragen, und deshalb von keinem großen, doch von einigem Einfluß auf die Gestalt sind. Wird eine dieser Zahlen noch einmal, wie zum erstenmal, durch Messen gesucht, und wird dabei auf den Rest, den die Linien noch über die schon bekannte Anzahl der Zehntel haben, genau geachtet, — wird derselbe als ein halbes, als ein Viertel eines Zehntels möglichst bestimmt geschätzt, so kann darnach die Zeichnung nach dem vergrößerten Maße berichtigt, und der Form, die das Hornblättchen anzeigt, näher gebracht werden. So entsteht ein Bedürfniß nach einer genauern Angabe jener Zahlen, welches in der Folge einigermaßen befriedigt werden wird.

Hier sind auch arithmetische Uebungen einzuflechten. Das neue, willkürliche Maß werde mit dem alten, oder mit dem wirklichen Zollmaße gemessen; jenes betrage von diesem etwa 1,2. Das heißt: die Linie, die man nach dem neuen Maße Eins, oder ein Ganzes nennt, enthalte den Zoll, der nach gemeinem Maße Einer oder ein Ganzes heißt, einmal in sich, und darüber noch zwei Zehntel des nämlichen Zolls. Nun ist in allen jenen Dreiecken der Radius immer Eins; aber das Eins kann größer oder kleiner sein, und darnach werden auch die Dreiecke größer und kleiner, wie die Uebungen im Vergrößern der Dreiecke gezeigt haben. Soll also ein Dreieck nach dem eben angenommenen neuen Maße gezeichnet werden, so beträgt der Radius das Eins, oder das Ganze dieses Maßes, oder einen und zwei Zehntel Zoll. — Wie groß werden nun die Tangente und Sekante, z. B. von 60° sein? Die Zahl für diese Sekante ist 2, das heißt, sie enthält den Radius grade zweimal; 1,2 aber giebt, zweimal genommen, 2,4. — Die Zahl für die Tangente von 60° ist 1,7, das heißt, diese Tangente enthält einmal den Radius ganz, und drüber noch 7 Zehntel desselben. 1,2 muß also 1,7 mal genommen werden. Die Rechnung, deren Bedeutung leicht errathen wird, wenn sie auch nicht schon bekannt ist, steht so:

$$\begin{array}{r} 1{,}2 \\ 1{,}7 \\ \hline 1{,}2 \\ 84 \\ \hline 2{,}04 \end{array}$$

Nämlich 84 Hundertel sind sieben Zehntel von 1,2; diese addirt zu einmal 1,2, geben 2,04, d. h. 2 Ganze, kein Zehntel und 4 Hundertel.

Man könnte jetzt den Umfang des Dreiecks oder die Anzahl der Zolle finden, welche alle seine Seiten zusammengenommen betragen. Man dürfte nur Radius, Tangente und Sekante addiren.

1,2
2,04
2,4
5,64 oder $5^{64}/_{100}$ Zoll.

Für das nämliche Maß finden sich Tangente und Sekante von 65° so:

Die Tangente:	Die Sekante:
1,2	1,2
2,1	2,3
2,4	2,4
12	36
2,52	2,76

Der Umfang des rechtwinklichten Dreiecks mit dem Winkel von 65° beim angenommenen Radius:

1,2
2,52
2,76
6,48 oder $6^{48}/_{100}$ Zoll.

Sehr genau sind diese Rechnungen noch nicht. Aber sie sollen hier auch nur erst gleichsam entworfen werden. Wie die Kenntniß wächst, kann auch die Rechnung genauer werden.

Es liegt aber viel an der hier angeknüpften frühen Bekanntschaft mit Dezimalbrüchen, deren Gebrauch in alle Schulen eingeführt werden sollte. Es ist der Natur der Sache nach nicht möglich, mit gemeinen Brüchen so bequem wie mit diesen zu rechnen. Auch pflegen sie bei allem, was irgend wissenschaftliche Rechnung heißen mag, vorzukommen. Das Kopfrechnen kann auch auf sie übertragen werden. —

Man suche nun rechtwinklichte Dreiecke auf, wo sie sich finden wollen; an Tischen, Fenstern, Wänden, Häusern, Feldern; und sie finden sich an jeder geraden viereckigen Gestalt, so bald man dieselbe schräg durchschneidet. Man lasse nach dem Augenmaße schätzen, zwischen welche Paare von Musterdreiecken sie fallen. Dabei kann sich das Auge manigfaltig helfen, und die Schätzung durch viele Proben bis zur Sicherheit berichtigen. Ein Winkel würde das ganze Dreieck bestimmen, aber mit dieser Bestimmung muß der andre Winkel, müssen auch beide Verhältnißzahlen, sowohl für die Tangente als für die Sekante übereintreffen.

Ferner lasse man die kleinste Seite nach gemeinem Fuß- oder Zollmaße schätzen, und daraus, mit Hilfe der vorhin gewiesenen Rechnung, die übrigen Seiten und den Umfang suchen. Die Wohlthat der Rechenkunst wird fühlbar werden, wenn man dies auf Gegenstände anwendet, bei denen wirkliche Messung unbequem sein würde, wie bei hohen Zim-

mern, Häusern u. s. w. Es braucht nur einige pädagogische Gewandtheit und Sagazität, um schon hier ein angenehmes Erstaunen zu wecken, über die Macht, womit die Zahlen in die Ferne greifen und uns das nahe bringen, was unsrer Auffassung sich zu entziehen scheint. — Weiß man den bisherigen Uebungen eine lebendige Thätigkeit zu gewinnen, so werden eigne Versuche die Kinder an die Grenzen ihrer Kenntniß anstoßen machen, und dann kann ihnen das folgende, — kann ihnen späterhin die Wissenschaft leicht helfen, diese Grenzen zu durchbrechen. —

Aus den rechtwinklichten Dreiecken entwickeln sich sehr leicht Musterformen für die gleichschenklichten.

Man lasse von den bisher durchgegangenen Triangeln je zwei gleiche an einander zeichnen; zuerst mit den Tangenten an einander. So gehn die beiden Radien in eine fortlaufende Linie zusammen, — die Grundlinie, — und die beiden Sekanten geben die gleichen Schenkel des neuen Dreiecks, dessen Höhe durch die vormalige Tangente angezeigt wird. Man weiß hier sogleich die Grundlinie, die Schenkel, und die Höhe, in Ganzen und Zehnteln; man weiß auch alle Winkel. Die beiden an der Grundlinie sind gleich; der an der Spitze ist das doppelte von dem kleinsten Winkel des rechtwinklichten Dreiecks, woraus das gleichschenklichte gebildet ist. Diese Dinge kann man das Kind selbst finden lassen, indem man es durch Fragen leitet. — Der rechtwinklichten Musterdreiecke sind 9, (das für 85^0 mitgerechnet,) also bekommt man auf die angegebne Weise auch 9 gleichschenklichte. Dazu kommen noch 8 neue, wenn man jene rechtwinklichten Dreiecke nun auch, je zwei gleiche, mit den Radien an einander legt. Die Grundlinie entsteht dann aus den beiden Tangenten. Der Winkel an der Spitze wird stumpf. Alle Zahlen für Winkel und Seiten sind sogleich bekannt. In allem sind der gleichschenklichten Musterdreiecke 17; von denen die größten beiden auf einer Schiefertafel nicht leicht Platz finden. Die übrigen müssen in verschiedenen Lagen öfters gezeichnet werden; auch kann man ihren Umfang auf eine Weise, die sich aus dem vorhergehenden von selbst findet, für mehrerlei verändertes Maß berechnen, und sie selbst an verschiedenen vorkommenden Gegenständen aufsuchen lassen.

IV.

Episoden. — Flächeninhalt der Dreiecke. — Der Zirkel. Die Ellipse.

Je zwei gleiche rechtwinklichte Musterdreiecke, mit den Sekanten aneinander, das eine umgekehrt gelegt, so daß die Tangente der Tangente, der Radius dem Radius gegenüber stehe, werden Rechtecke bilden, die jetzt ihrem Quadratinhalt nach sehr leicht zu bestimmen sind, und die,

eben weil sie aus Dreiecken abgeleitet sind, die Ausmessung der Dreiecke, und den Einfluß der Form derselben auf ihren Inhalt, am besten offenbar machen werden.

Sind die Dreiecke auf der Schiefertafel zu Rechtecken aneinander gezeichnet, so lasse man das Quadratmaß fig. 2 zum Messen brauchen. Um die Figur nicht zu verwirren, ist fe nicht so weit verlängert wie bc, daher ist darauf nur ein einziger Quadratzoll angegeben. Aber schon das Längenmaß ab kann auch selbst dem Kinde deutlich genug zeigen, wie viele ganze Quadratzolle in dem vorliegenden Rechtecke Platz haben; der in Hundertel getheilte Quadratzoll dient dann, um den Rest auszumessen, den das Rechteck noch über die Ganzen enthält.

Das erste Rechteck sei das, was aus dem ersten Dreieck entspringt, das zweite aus dem zweiten, das dritte aus dem dritten u. s. f. So ist das erste Rechteck ein Quadrat, denn die Tangenten von 45^0 sind den Radien gleich, und daher bekommt das Viereck lauter gleiche Seiten. Das zweite Rechteck faßt jenes Quadrat, oder einen ganzen Quadratzoll, in sich, und drüber noch beinahe zwei länglichte Streifen des Quadratmaßes, wovon jeder Streifen 10 Hundertel ausmacht. Beinahe zwei, — denn die Tangente von 50^0 ist ein Ganzes und beinahe zwei Zehntel. Das durch sie bestimmte Rechteck hat demnach einen Quadratinhalt von einem Ganzen und beinahe 20 Hunderteln. Man sieht hier sogleich, wie die Zahlen für die Rechtecke von denen für die Tangenten abhängen. Beim nächstfolgenden dritten Rechteck bekommt man über 1 und $^{40}/_{100}$, denn die Tangente von 55^0 ist über 1,4. Die Zahl der Ganzen ist dieselbe, die Zahl der Zehntel bei der Tangente wird zehnmal so groß (aus 2 wird 20, aus 4, 40, aus 7, 70); was herauskommt sind aber nicht Zehntel sondern Hundertel. So sind die Zahlen für diese Rechtecke sehr leicht auswendig zu lernen. Man spreche aber nicht etwa der Kürze wegen 4 Zehntel statt 40 Hunderteln. Dadurch würde man den Begriff der Eintheilung des Quadratmaßes verwirren. Dieses wird nicht in Zehntel, sondern in Hundertel getheilt. In die letztern muß es gerade darum zerfallen, weil jede seiner Seiten, als Längenmaß betrachtet, in Zehntel getheilt war.

Die Rechtecke wachsen sehr ungleichförmig, mit immer größern Unterschieden. Man mache darauf aufmerksam, daß auch dieses noch von dem gleichförmigen Fortschritt der Winkel in den Dreiecken herrührt. Sollten die Rechtecke, sollten also zuvor die Tangenten gleichmäßig fortschreiten, welchen Gang müßten dann die Winkel gehn? Offenbar mit immer kleineren, — und zuletzt, wenn das Rechteck sehr lang würde, mit fast unmerklich kleinen Schritten.

Jedes Rechteck ist das doppelte des Dreiecks woraus es entstand. Folglich ist das Dreieck die Hälfte des Rechtecks. So ist also auch der Quadratinhalt der Musterdreiecke gefunden; man darf nur die Zahlen für die Rechtecke halb nehmen. Also das erste Dreieck ist $^1/_2$ oder fünf-

zig Hundertel; das zweite ist die Hälfte von beinahe $1^{20}/_{100}$ oder es ist beinahe $^1/_2$ und $^{10}/_{100}$, oder 50 und 10, d. i. 60 Hundertel. Das dritte ist über $^{70}/_{100}$, u. s. w.

Alle diese Zahlen gelten auch bei vergrößertem Maße; nur kommt es darauf an, die Vergrößerung des Quadratmaßes zuvor genau zu betrachten. Ein Quadrat muß 4 gleiche Seiten haben; sie sind also alle 4 bestimmt, wenn eine festgesetzt ist. Aber eine Seite desjenigen Quadrats, was zum Maße für alle Flächen gebraucht wird, ist eben so groß wie die Linie, die man Eins oder ein Ganzes beim Längenmaß nennt, wie fig. 2 zeigt. Wird dieses Eins des Längenmaßes vergrößert, so muß auch das Quadrat, was für das Flächenmaß Eins ist, sich darnach richten. Wie denn richtet es sich darnach? — Gesetzt, die Länge bc würde doppelt so groß, es würde daraus bd, — würde nun auch das Quadrat davon nur doppelt so groß werden? Ohne Zweifel haben auf der Linie bd zwei Quadrate neben einander Platz, jedes so groß wie bcef. Also wenn man die Grundlinie bc verdoppelt, die Höhe bf aber unverändert läßt, so verdoppelt sich auch die durch beide bestimmte Fläche. Dieser Satz ist richtig und sehr brauchbar. Nur hier kann er nicht zur Anwendung kommen, denn offenbar ist nicht geschehn was geschehn sollte. Das Quadrat sollte vergrößert werden, also anstatt eines kleinern sollte ein größeres Quadrat entstehn; durch jene Verdoppelung aber entsteht gar kein Quadrat, sondern ein Rechteck, dessen eine Seite doppelt so lang ist wie die andre, die Gestalt ist also ganz verdorben. Die Seiten mußten gleich bleiben, also mit der einen mußte sich auch die andere verdoppeln. Wenn nun bf noch einmal so lang wird, so verdoppelt sich dadurch auch das vorhin entstandne Rechteck; dieses aber war schon die Verdoppelung des Quadrats, folglich wird das letzte zweimal verdoppelt werden, oder in dem vergrößerten Quadrat viermal enthalten sein. — Gesetzt ferner, die Länge bc würde dreimal so groß, so würde schon dadurch, ehe man die Höhe veränderte, auch das Quadrat bcef dreimal genommen. Aber das schon verdreifachte Quadrat würde zum zweitenmale verdreifacht, indem nun auch die Höhe, weil die Seiten gleich bleiben müssen, dreimal so groß würde. Drei Quadrate dreimal genommen, giebt neun Quadrate. Das Quadrat wird also 9 mal so groß, indem die Grundlinie dreimal so groß wird. — Nähme man bc fünfmal, so müßte man auch bf fünfmal nehmen; dadurch würde das Quadrat zweimal mit 5 multiplizirt, oder es würde fünfmal fünfmal, das ist 25 mal, genommen. — Und wie vielmal man bc nimmt, so vielmal muß man, damit die Seiten gleich bleiben, auch bf nehmen; und dadurch wird immer das Quadrat zweimal mit der nämlichen Zahl vervielfältigt, womit die Seite desselben nur einmal multiplizirt wurde. Das gilt auch dann, wenn man mit Brüchen multiplizirt. Sei es $^1/_2$; nicht nur bc soll man halb nehmen, — dadurch würde auch das Quadrat halbirt, und es käme ein Stück wie bqnf heraus — sondern auch bf muß zu seiner Hälfte bp herab-

sinken, so bleibt von der Hälfte des Quadrats nur die Hälfte, oder das Quadrat ist zweimal halb genommen, oder zweimal mit $^1/_2$ multiplizirt; und da die Hälfte der Hälfte ein Viertel ist, so wird aus dem Ganzen dessen vierter Theil bqpo. — Oder man multiplizire mit 1,2· indem also das Längenmaß einmal und noch zwei Zehntel desselben genommen werden, fügen sich auch dem Quadrat, schon ehe die Höhe sich ändert, noch zwei Zehntel desselben bei; diese Zehntel sind aber Streifen, deren jeder 10 Hundertel enthält, sie machen also zusammen 20, und, rechnet man das Quadrat selbst dazu, 120 Hundertel. Nun muß auch die Höhe mit 1,2 vervielfältigt werden. Das giebt für das Quadrat 1 mal 120 Hundertel, und noch 2 Zehntel von 120 Hunderteln dazu. Der zehnte Theil von 120 ist 12, dies zweimal genommen giebt 24, folglich kommen in allem 144 Hundertel, oder $1^{44}/_{100}$. Das hätte man kurz so rechnen sollen:

1,2
1,2
1,2
24
1,44

Man soll nämlich das Quadrat 1,2 mal 1,2 mal nehmen, man suche also erst 1,2 mal 1,2; das ist es, was die eben gezeigte Rechnung suchte; und nun kann man das Quadrat, anstatt zweimal mit 1,2, nur einmal mit 1,44 multipliziren, wodurch die beiden geforderten Multiplikationen eben so auf einmal geschehn, wie wenn man, statt 2 mal mit 3, nur einmal mit 9 multiplizirt.

Noch umständlicher, durch noch mehrere Beispiele wie hier, muß dieses den Kindern erst völlig deutlich gemacht werden. Dann lasse man ein vergrößertes Quadratmaß auf die Schiefertafel zeichnen, und Triangel, deren Radius der Seite dieses Quadrats gleich ist, zu Rechtecken aneinander setzen. Einige Abtheilungslinien in diesen Rechtecken gezogen, werden es sinnlich machen, daß die vergrößerten Rechtecke, — und folglich auch Dreiecke, — eben so viel vom vergrößerten Maß enthalten, wie die vorigen nach gemeinem Maß gezeichneten von diesem enthielten. Oder, es wird klar sein, daß die vorhin gefundenen Zahlen für die Rechtecke bei jedem Maße gelten. Folglich, daß man immer nur das Maß mit der gehörigen Zahl zu multipliziren hat, um den Inhalt zu finden, wobei nur nicht Quadratmaß mit Längenmaß zu verwechseln, sondern, wenn etwa das letztre, oder die Seite des Quadratmaßes gegeben, daraus das Quadratmaß selbst erst zu suchen ist.

Die hier gewählte Behandlung der Flächenmessung, welche das Maß von der Zahl sorgfältiger sondert als die gewöhnliche Multiplikation der Grundlinie mit der Höhe, hat den für ein ABC der Anschauung wichtigen Vortheil, daß die Kinder gewöhnt werden, auch bei Flächen Größe und Gestalt in Gedanken zu trennen, die vorliegenden Zeich-

nungen sich als bloße Sinnbilder größerer oder kleinerer Gegenstände vorzustellen; die Form als eine Abänderung andrer Formen zu denken, und die Zahlen, welche die verschiedenen Formen zu unterscheiden dienen, als bloße Verhältnißbegriffe zu erkennen. Bei der Ausmessung wirklicher Gegenstände aber, wenn es nicht darauf ankommt, den Kopf zu bilden, sondern das Gesuchte baldigst zu erfahren, ist die Multiplikation der Grundlinie mit der Höhe viel kürzer, als wenn man zuerst die bloße Form durch Vergleichung der Winkel an den Diagonalen, dann die Vergrößerung des Maßes durch Schätzung der kleinsten Seite suchen wollte. So gehe der Lehrer des ABC der Anschauung bei Ausmessung von Feldern, Fenstern, Häusern ꝛc. zu Werke; er kann nicht verweilend genug sorgen, daß das Angeschaute sich völlig in Begriffe verwandle; aber zur Erleichterung künftiger, im Leben etwa nothwendiger Arbeiten kann er hinterher zeigen, daß der Höhe zwei Zahlen zugehören, durch deren eine sie als Tangente des Winkels an der Diagonale bestimmt wird, deren andre sie, wegen der Vergrößerung des Quadratmaßes, mit der Grundlinie gemein hat: daß bei der hier gewählten Betrachtungsart diese zwei Zahlen getrennt werden, weil nur die erste von der Form, die zweite aber von der Größe abhängt; daß hingegen zur Bestimmung des Inhalts die Trennung nicht dient, weil hierin beide wieder zusammenfallen; daß man folglich die Höhe nur hätte nach gemeinem Maß, wie die Grundlinie, durch eine einzige Zahl angeben dürfen, welche jene beiden enthalten haben würde; und daß zu ihr noch die Zahl für die Grundlinie durch Multiplikation hinzukommen müsse, um den Inhalt nach gemeinem Maße zu ergeben.

Kleine, doch merkliche Unrichtigkeiten bei den Versuchen wirklicher Flächenmessung werden hier nochmals, und auffallender als vorhin, daran erinnern, daß die Zahlen für die Tangenten nicht genau, sondern nur bis auf Zehntel bekannt sind. Es schadet nicht, wenn die Anfänger darüber ungeduldig werden. Diese Ungeduld ist absichtlich erregte Wißbegierde. Man erinnere sie, daß sie ihre Zahlen durch Messen selbst gefunden haben, man heiße sie genauer messen, wenn sie können, — und verspreche ihnen für die Zukunft die Hilfe der Wissenschaft, die hierin jeden Wunsch zu befriedigen Macht hat.

So auch, wenn sehr länglichte Vierecke vorkommen, wo die Unterschiede der in der Tafel angegebnen Tangenten so groß werden, daß die dortigen Zahlen nichts genaues bestimmen, heiße man sie Tangenten für weniger als um 5^0 verschiedene Winkel eben so durch Messen suchen, wie sie die ersten gefunden haben. Wird dafür die Schiefertafel zu klein, so lassen sich im Freien auf ebenem Boden Linien zeichnen, oder durch Stäbe und Schnüre andeuten, und nach Fußen und deren Zehnteln, ja, wenn man will, deren Hunderteln angeben; wobei es denn freilich darauf ankommt, wie groß und wie genau man vorher den Winkelmesser auf dem Boden hingezeichnet, wie richtig man das Perpendikel auf den Radius gesetzt hat.

Folgendes ist eine Zugabe zu jener Tangententafel:

Die Tangente von 78^0 ist 4,7, die Sekante 4,8
— — — 83^0 — 8,1 — — 8,2
— — — 88^0 — 28,6 — — 28,6

Das bisherige läßt sich leicht erweitern auf Rhomboiden, (schiefe Vierecke,) und alle Arten von Dreiecken, folglich auf die ganze Flächenmessung überhaupt.

Zuerst kann man wieder die rechtwinklichten Musterdreiecke, ihrer zwei gleiche, mit den Tangenten oder Radien, aber umgekehrt, an einandersetzen lassen, so daß sie Rhomboiden bilden. Offenbar sind diese den Rechtecken, oder den gleichschenklichten Triangeln dem Inhalte nach gleich, welche aus Zusammenfügung der nämlichen rechtwinklichten Dreiecke entstehn. — Weiter schneide man bei Rechtecken aller Art ein willkürliches triangelförmiges Stück an einer Seite ab, — nur muß der Schnitt gerade sein und durch eine Spitze des Rechtecks gehn, — so kann man dasselbe an der andern Seite wieder ansetzen; daraus entstehn schiefe Vierecke, die man durch ähnliches Abschneiden und Ansetzen in noch schiefere verwandeln wird, so daß auf diese Art die ganze Manigfaltigkeit aller möglichen Rhomboiden durchlaufen werden könnte. Dabei wird der Fläche der ursprünglichen Rechtecke nichts gegeben noch genommen; nur die Lage der Theile wird geändert. Es ist also leicht, den Satz deutlich zu machen, daß jedes Parallelogramm sich in ein Rechteck verwandeln läßt, welches, bei gleicher Grundlinie und Höhe, (denn auch diese werden sich durch jenes Abschneiden nicht ändern) den gleichen Inhalt behält; oder, daß der Inhalt dieses Rechtecks den Inhalt jenes Parallelogramms angiebt. Dreiecke, als Hälften der Parallelogrammen, sind also auch Hälften der zugehörigen Rechtecke, und lassen sich als solche berechnen. — Alle Figuren lassen sich endlich in Drecke zerfällen, deren Summe dem Inhalt der Figur gleich sein wird. Es ist nicht nöthig, darüber weitläuftig zu werden, da wir hier auf dem Wege der Geometrie selbst uns befinden. —

In diese Episode kann auch, für die fähigsten Köpfe, eine vorläufige Bestimmung des Zirkels mit aufgenommen werden. Zuerst leite man auf die Bemerkung, daß der Zirkel sich in seinen kleinsten Theilen nicht merklich krümmt, daß ein kleiner Bogen seiner Tangente beinahe gleich sei. (Hiebei wird das Wort Tangente in seine gewöhnliche mathematische Bedeutung ganz zurücktreten). Dann lasse man, allenfalls mit Hilfe von Lineal und Winkelmesser, eine Linie von 10 Zoll, und daran einen Winkel von 10^0, und am andern Ende der Linie ein Perpendikel zeichnen. Das letztre, durch beide Schenkel des Winkels abgeschnitten, wird die Tangente von 10^0, also nur sehr wenig mehr als der Zirkelbogen von 10^0 für den Radius von 10 Zollen sein. Von dergleichen Bogen gehören zum ganzen Umkreise 36; die Tangente von 10^0 aber mit dem Hornblättchen gemessen, wird 1 Zoll, und 7 und etwa $^1/_2$ Zehntel lang gefunden werden; man multiplizire also 1,75 mit 36.

1,75
36
10,50
52,5
63,00

Ungefähr 63 Zoll wäre also der Umfang für einen Radius von 10 Zoll. Oder, den Zirkel zehnmal kleiner gedacht, für den Radius von 1 Zoll kömmt der Umfang 6,3 Zoll. Aber man vergleicht gewöhnlich den Radius mit dem halben, oder den Durchmesser mit dem ganzen Umfang. Die Hälfte von 6,3 ist 3,15; welche Zahl ein wenig zu groß sein wird, da man die Tangente statt des Bogens zur Rechnung nahm. Wirklich sollte sie sein 3,14 und etwas weniges darüber.

Von hieraus braucht man wieder den Vortrag der Geometrie nur faßlich einzukleiden, um ganz auf ihrem Wege vom Umfang zum Inhalt überzugehn. —

Pestalozzi hat in das ABC der Anschauung auch die Ellipse (er nennt sie, etwas unrichtig, das Oval,) aufgenommen. Sie verdient dies theils weil sie die jungen Zeichner an eine veränderliche Krümmung gewöhnt, theils weil sie so häufig gebraucht wird, wenn Zirkel, die das Auge nicht gerade ansieht, gezeichnet werden sollen. Sie wird dann meistens verzeichnet, und daher ist es gut, ihren Zug durch eine Regel zu sichern, wenn gleich aus den analytischen Untersuchungen dieser Linie sich hier nichts weiter als eben diese Regel entlehnen läßt.

Man zeichne einen Zirkel, und in ihm einen horizontalen und einen perpendikularen Durchmesser. Dem letztern ziehe man einige Linien genau parallel durch den Zirkel. Was von diesen Linien an jeder Seite des horizontalen Durchmessers zwischen ihn und den Umfang fällt, das theile man in die Hälfte, oder man schneide davon $^2/_3$, $^3/_4$, — oder irgend einen andern beliebigen Bruch ab; nur nehme man bei jeder Linie den gleichen Bruch. Durch die Punkte, womit man den Bruch angedeutet hat, zieht man die Linie; sie wird eine regelmäßige Ellipse sein. Ihre Form ist durch den gewählten Bruch bestimmt und kann sich mit ihm verändern. — Erst nach solchen Vorübungen darf die Ellipse aus freier Hand gezeichnet werden.

V.

Uebersicht aller triangulären Formen.

Die Vorbereitungen sind nun gemacht, um bald der Einbildungskraft und dem Verstande die ganze Manigfaltigkeit der dreieckigen Grundgestalten vorzuführen. Die ersten mechanischen Beschäftigungen mit Linien und Zirkeln mischten sich früh unter die ersten Anfänge alles Unterrichts, und schienen nur der Hand ein Spielwerk zu erlauben. Ernsthafter wurde die Sache, da Längen und Winkel genau gemessen

und unterschieden zu werden verlangten. Die rechtwinklichten Dreiecke machten schon eine wissenschaftliche Nothwendigkeit — zwar nicht einsehn, aber fühlen und finden, indem sie an Winkeln und Seiten ein System von gegenseitigem Bestimmen und Bestimmtwerden entdeckten. Dieser wichtige Fortschritt des Verstandes, der eine ganz gesammelte Besonnenheit erforderte, belohnte sich durch eine Menge von Betrachtungen über vorkommende Gegenstände, denen man mit Freiheit mehr oder weniger weit nachgehn konnte. Zu dieser Freiheit gebe der Lehrer Ruhe; — nachdem er von der Episode, so viel ihn gut dünkt, für die fähigern mitgenommen hat, mache er eine Pause von ein paar Wochen, und lasse in die, dem ABC der Anschauung gewidmeten Stunden irgend einen andern Unterricht eintreten. Es ist gut, wenn die Erinnerung eine kurze Zeit lang schläft, damit sie mit gleichförmiger Lebhaftigkeit wieder erwache, damit der Unterschied zwischen dem früher und später gelernten verschwinde, und alles gehörig in einander dringe.

Wenn er nun den Faden wieder aufnimmt, so gebe er zuerst eine Uebersicht des bisher geübten. Alsdann lasse er den Schüler mit sich überlegen, ob es wohl die Absicht dieses Unterrichts sein könne, bloß rechtwinklichte Formen zu bestimmen? Gesetzt auch, man wolle, um größern Schwierigkeiten auszuweichen, sich nur mit den einfachsten Formen beschäftigen, welche in einem durch drei Linien eingeschlossenen Raume bestehen, so seien doch diese drei Linien nicht allemal zu rechtwinklichten, sondern zu gar manigfaltigen Dreiecken zusammengefügt. Jene Tangente, welche bei allmählicher Eröffnung des gegenüberstehenden Winkels in immer veränderten Verhältnissen länger und länger abgeschnitten wurde, würde auch dann noch auf manigfaltige Weise abgeschnitten werden, wenn man sie nach einer oder der andern Seite mehr oder minder hinüber neigen wollte. Für jeden Neigungswinkel, den man ihr gäbe, würde eine ganze Reihe von Musterdreiecken, eben wie jene rechtwinklichten, möglich sein. So zeige sich ein Heer von möglichen Dreiecken, — deren jedes man in der Wirklichkeit anzutreffen erwarten könne. Indem sich eine Thür öffne, verändere sich die Lage ihrer Grundlinie gegen jeden Punkt im Zimmer, in jedem Augenblicke. So auch wenn ein Mensch, grade oder schräg, vor zwei Bäumen vorübergehe. U. s. w.

Es werden sich hier interessantere Beispiele auffinden lassen, die man nicht verschmähen muß. Indessen liegt die Hauptsache darin, daß man schon hier eine Art von spekulativem Interesse anrege, welches durch kleine Nebeninteressen zwar gewürzt, — aber weder ersetzt werden kann, noch überwogen werden darf.

Es frägt sich nun, wie man die Manigfaltigkeit der Dreiecke, die sich nach allen Seiten hin erstreckt, — durchschreiten wolle? Die Bemerkung, daß man in jedem Dreieck aus einer Spitze auf die gegenüberstehende Seite ein Perpendikel fällen könne, wodurch das Dreieck in

zwei rechtwinklichte zerfalle, — bietet ein leichtes Mittel dar, sich hier zu orientiren. Man wird rückwärts jedes Dreieck ansehn können, als wäre es zusammengesetzt aus zwei rechtwinklichten, — und nun wird es so viel mögliche Dreiecke, als mögliche paarweise Verbindungen von rechtwinklichten geben. Um also aus der ganzen Menge eine hinreichende Anzahl von Musterformen, zwischen welchen die übrigen liegen müssen, herauszuheben, werden wir unsre rechtwinklichten Musterdreiecke so vielmal paarweise verbinden als es sich thun läßt. Und die bei ihnen gemachten Messungen und Rechnungen werden die Grundlage abgeben zur Berechnung aller Verhältnisse, welche die Form der übrigen Dreiecke zu bestimmen nöthig sind. Die Aussicht ist also offen; es braucht nur Fleiß und Geduld, den Weg selbst zu durchlaufen. —

Das Perpendikel, wodurch ein Dreieck in zwei rechtwinklichte zerfällt, theilt den Winkel an der Spitze in zwei Theile. Jeder Theil bestimmt das, an seiner Seite liegende, rechtwinklichte Dreieck der Form nach völlig. So verschieden also der Winkel an der Spitze aus seinen zwei Theilen zusammengesetzt sein kann, eben so verschieden sind die Verbindungen der rechtwinklichten Dreiecke.

Man ziehe quer über die Schiefertafel eine Horizontallinie. Darauf setze man in der Mitte ein Perpendikel, nicht gar zu groß. Oben an dem Perpendikel denke man sich zu beiden Seiten Winkel, die sich allmählich eröffnen, bis jeder Winkel 90° wird, da denn beide äußern Schenkel mit jener Horizontallinie parallel und als eine einzige Linie fortlaufen werden. Bis sie dies thun, schließen sie mit der Horizontallinie immer andre und andre Triangel ein. Alle diese Triangel würden gleichschenklicht werden, wenn die Winkel sich zu beiden Seiten immer um gleich viel öffneten. Will man aber alle mögliche Dreiecke haben, so muß für jede Größe des einen Winkels der andre Winkel alle mögliche Größen von 0 bis 90° durchlaufen. Dann wird der Winkel an der Spitze des ganzen Dreiecks, welcher die Summe jener beiden ist, auf alle mögliche Weise aus zwei Theilen zusammengesetzt werden.

Der Winkel links am Perpendikel habe anfangs 5°, und bleibe vorläufig unverändert. Der an der rechten Seite des Perpendikels habe zuerst 5°, dann 10°, dann 15°, dann 20°, u. s. w. bis 85°. Darauf bekomme jener 10°, und bleibe wieder unverändert, während dieser noch einmal von 5° anfängt, und immer um 5° wächst. Weiter steige der erstre zu 15°, und stehe so still; der letztre fange wieder von 5° an, und durchlaufe 10°, 15°, 20° u. s. w. Ferner gebe man dem erstern 20°, und lasse den andern seine Reihe durchgehn. Man sieht wie dies fortgeht.

So bekäme man gewiß alle mögliche Verbindungen rechtwinklichter Dreiecke. Aber es würden sich darunter auch solche finden, die sich durch nichts als durch eine umgekehrte Lage unterschieden, z. B. gleich anfangs, wenn der Winkel links 10° hat, und der zur rechten wieder bei 5° anfängt; dann wiederholt sich die Verbindung, die schon da war,

als der Winkel zur Linken 5°, der zur Rechten 10° hatte. Nur ist aus links rechts geworden. Der Unterschied trägt aber zur Form nichts bei, und ist daher hier überflüssig.

Um nun die Versetzungen auszuscheiden, und die der Form allein wichtigen Kombinationen übrig zu behalten, bemerke man, daß immer eine Versetzung entstehn muß, wenn links ein größerer Winkel liegt als rechts. Denn vorhin hat schon einmal der größere rechts gelegen, da der zur Linken nur erst so groß war wie jetzt der kleinere. Z. B. es sei links ein Winkel von 35°, rechts einer von 25°, so war früher einmal der zur Linken 25°, und da unterdes der zur Rechten seine Reihe durchlief, kam er auch an 35°, und stellte schon damals die Verbindung dar, die sich jetzt nur in umgekehrter Lage wiederholt.

Man verhüte also, daß nie der größere Winkel links liege.

Das wird nie geschehn, wenn nur der Winkel zur Rechten die Reihe, welche er zu durchlaufen hat, nicht immer von vorn anfängt, sondern allemal mit der Zahl von Graden beginnt, welche eben jetzt der zur Linken hat. Z. B. der zur Linken sei 75°, so durchläuft der zur Rechten nur 75°, 80° und 85°.

Jetzt besinne man sich, daß in jedem der zu beiden Seiten des Perpendikels fallenden rechtwinklichten Dreiecke der Winkel an der Grundlinie durch den an der Spitze bestimmt ist. Wie sich der am Perpendikel aufthut, muß der an der Grundlinie kleiner werden. Wächst der eine um 5°, so verliert der andre eben so viel. Der eine geht von 5° bis 85°, folglich der andre von 85° bis 5°. Dies geschieht an jeder Seite des Perpendikels. — Der Winkel an der Spitze ist immer die Summe der beiden am Perpendikel.

Diese Betrachtungen liegen der ersten, dem Buche angehängten Tabelle zum Grunde, welche der Schüler sich nach Anleitung des Lehrers selbst entwerfen muß. — Oben läuft eine Reihe von Zahlen von 10 bis 90; unter jeder Zahl ist ein gerade heruntergezogener Strich; derselbe stellt das Perpendikel vor, das den Winkel in der Spitze (die obere Zahl) eintheilt in die beiden Winkel rechts und links, welche durch kleinere Ziffern zu beiden Seiten des Strichs bemerkt sind. Dadurch werden auch die beiden Winkel an der Grundlinie bestimmt; diese sind mit großen Ziffern unter jenen angegeben. Das erste Dreieck links hat also in der Spitze einen Winkel von 10°, unten an der Grundlinie zwei gleiche von 85°; jener ist durch das Perpendikel in zwei Stücke, jedes von 5° getheilt. So geben durch die ganze Tafel je drei um einen Strich herum im Dreieck stehende große Zahlen die drei Winkel eines Dreiecks an, und die zwischen geschriebenen kleinen Zahlen bemerken die Theilung der obern Zahl oder des Winkels in der Spitze. — Die oberste horizontale Reihe von Dreiecken heiße die erste, die darunter liegende horizontale Reihe heiße die zweite, darauf folgt die dritte, vierte, u. s. w. In der ersten Reihe bleibt links der Winkel am Perpendikel immer 5 Grad, folglich der ihn zu 90° ergänzende an der

Grundlinie immer 85°; in der zweiten Reihe wird jener 10°, dieser also 80°; die Reihe fängt um eine Stelle später an, weil der Winkel rechts nicht wieder 5° werden kann, welches kleiner sein würde als 10°. Aus gleichem Grunde werden die Reihen vorn immer kürzer; man sieht, wie dies mit den obigen Forderungen zusammentrifft. — Durchläuft man die Tafel in gerader Richtung von oben nach unten, so bekommt man Kolumnen; von diesen heiße die vorderste links, welche nur ein Dreieck enthält, die erste Kolumne, die darauf folgende, welche zwei enthält, die zweite u. s. w. In jeder Kolumne bleibt sich der Winkel rechts am Perpendikel, folglich auch an der Grundlinie gleich; eben um dieser Ordnung willen sind die Reihen vorn immer später angefangen. — Endlich kann man die Tafel noch schräg, von oben zur Rechten, nach unten zur Linken durchlaufen; so bleibt in jeder Diagonale der Winkel an der Spitze sich gleich. Denn dieser ist die Summe der beiden am Perpendikel, von denen immer einer eben so viel größer als der andre kleiner wird, indem man bei jener schrägen Richtung zugleich die Kolumnen nach vorne, die Reihen aber nach unten hin durchläuft.

Durch die mittelste Diagonale wird die Tafel in zwei gleiche, aber ungleichartige Hälften getheilt. Diese Diagonale geht nämlich durch alle rechtwinklichte Dreiecke, — jene bekannten Musterdreiecke; — ihr zur Linken liegen die spitzwinklichten, zur Rechten die stumpfwinklichten Triangel. Beim ersten Anblick scheint die Manigfaltigkeit der einen so groß wie die der andern; aber die Anzahl der spitzwinklichten schwindet sehr zusammen, wie folgende Betrachtungen zeigen:

In jedem der Dreiecke ist der Winkel an der Spitze in zwei Theile zerfället. Aber welches ist der Winkel an der Spitze? Bei recht- und stumpfwinklichten gewiß der rechte oder stumpfe; denn man versuche von einer andern Ecke des Triangels ein Perpendikel auf die Grundlinie zu fällen, dasselbe wird außer dem Dreiecke liegen, und nur die Verlängerung der gegenüberstehenden Seite treffen können. So etwas gehört nicht hieher, weil dann nicht wirklich der Winkel an der Spitze die Summe der beiden am Perpendikel wäre. Also bei recht- oder stumpfwinklichten Dreiecken ist hier allemal die größte Seite für die Grundlinie, und der ihr gegenüberstehende größte Winkel für den an der Spitze zu nehmen. Aber bei spitzwinklichten Dreiecken giebt es keine solche Entscheidung. Man kann sie kehren und wenden wie man will, jede Seite als Grundlinie genommeu hat einen Winkel über sich schweben, von welchem herab das Perpendikel in das Dreieck fällt. Hier ist eine dreifache Wahl; — bei gleichschenklichten jedoch nur eine zwiefache, denn ob man den einen oder den andern Schenkel statt der Grundlinie nimmt, das läßt sich nicht unterscheiden, weil die Schenkel selbst in nichts verschieden sind. — Da nun die Tafel alle mögliche Fälle enthält, so wiederholt sich in ihr jedes gleichschenklichte Dreieck zwiefach, jedes andre dreifach, nämlich in derjenigen Hälfte welche

die spitzwinklichten enthält; bei den übrigen findet keine Wiederholung statt.

Die vordere Hälfte der Tafel, zur Linken, muß also noch genauer durchsucht werden, damit man die Wiederholungen auffinde.

Sie zeigen sich leicht, wenn man nur das Vorhergehende wohl inne hat. Man sehe die oberste Reihe an, darin bleibt der Winkel von 85° immer gleich; die beiden andern laufen in entgegengesetzter, aber gleicher Folge gegen einander; der eine von 10° bis 85°, der andre von 85° bis 10°. Nothwendig muß die eine Hälfte der Reihe die andre wiederholen. — Man gehe ferner von dem vorletzten Triangel der ersten Reihe schräg hinab neben der Diagonale der rechtwinklichten Dreiecke; man vergleiche jedes Dreieck an das man kommt mit dem obersten derselben Kolumne; auch diese werden sich wiederholen. Denn in der Diagonale bleibt, wie schon bemerkt, der Winkel an der Spitze immer gleich; dieser hat hier 85°, ist also derselbe wie der Winkel links in der ersten Reihe, der auch immer 85° bleibt. Ueberdas ist in einerlei Kolumne der Winkel rechts immer gleich. Sind aber zwei Winkel in zwei Dreiecken gleich, so müssen es auch die dritten sein, denn alle drei zusammen haben immer 180°, wie man sogleich begreift, da bei der Zusammensetzung zweier rechtwinklichter Dreiecke zu einem neuen das neue alle spitze Winkel von jenen beiden, folglich 2 mal 90° bekommt. (So macht man diesen geometrischen Lehrsatz, der auch vorangeschickt werden kann, leicht aus dem Vorhergehenden deutlich).

Was hier an der ersten Reihe und der ihr zugehörigen Diagonale gezeigt ist, das läßt sich leicht auf alles übrige erweitern.

Jede Reihe fängt vorn mit einem gleichschenklichten Dreieck an. Zufolge der ganzen Einrichtung, denn kleiner darf der Winkel zur Rechten nicht sein, als der zur linken; er fängt also da an, wo er ihm gleich ist. — Nun wächst der Winkel an der Spitze, der an der Grundlinie rechts nimmt ab. Indem sie so mit gleichem Schritt gegen einander laufen, kömmt irgend einmal jeder von beiden dahin, wo der andre anfing. Dann ist das erste gleichschenklichte Dreieck wieder da. Hier schneide man die Reihe ab. So ist die eine Hälfte des abgeschnittenen Stücks die Wiederholung der andern, nur in umgekehrter Ordnung. Das zeigt die Tafel selbst am deutlichsten, die man hier immer vor Augen haben muß. — Von da nun, wo die Reihe abgeschnitten wurde, gehe man schräg in der Diagonale herunter. Hier bleibt der Winkel in der Spitze gleich. Aber in dem gleichschenklichten Dreieck, von wo man herunterging, ist dieser Winkel an der Spitze gleich dem Winkel links an der Grundlinie, der durch die ganze Reihe gleich bleibt. So haben die Reihe und die Diagonale einen Winkel gemein. Aber beide durchschneiden die gleichen Kolumnen. Dort treffen sie immer auf gleiche Winkel. So haben sie den zweiten Winkel, folglich alle drei gemein; folglich sind ihre Dreiecke immer dieselben.

Diese Schlüsse setzten von Anfang an voraus, das gleichschenklichte

Dreieck vorn, am Anfang jeder Reihe, habe in der Spitze einen kleinern Winkel, als rechts an der Grundlinie. Dann liefen diese Winkel gegen einander, indem der kleinere wuchs, der größere abnahm. Aber die Voraussetzung gilt nur bis an die sechste Reihe, welche mit dem gleichseitigen Dreieck anfängt. Weiter gelten also auch die Schlüsse nicht, aber das ist gerade weit genug, um die ganze Hälfte der Tafel zu treffen. Dies ist wieder durch den Blick auf die Tafel offenbar. —

Nicht ohne Mühe wird der Lehrer die Uebersicht der möglichen Dreiecke den Kindern deutlich machen. Aber die Mühe wird durch den unschätzbaren Vortheil belohnt werden, daß die Kinder sich üben, mit stetigem Blick ein Feld von Begriffen vollständig zu durchschauen. Diese Verstandesübung, welche von kombinatorischer Art ist, muß gelehrt werden, denn auch gebildete Köpfe pflegen ihrer nicht von selbst mächtig zu sein; da hingegen die Pädagogen vieles als Verstandesübung empfehlen, was unbedeutend, und einiges, was sogar zweckwidrig ist, weil es ungelernt von statten gehn muß, wenn es nicht pedantisch werden soll. — Fühlt der Lehrer, daß ihm selbst die Betrachtungen über jene Tafel nicht ganz leicht werden, so schließe er daraus nicht, „die Kinder könnten sie nicht lernen", — sondern er schließe, wie viel an seinem Jugendunterricht gefehlt haben müsse! Uebung im Kombiniren sollte schlechterdings ein wesentliches Stück jedes Lehrcyklus sein. Es würde um viele Wissenschaften anders stehn, wenn ihre Gründer und Pfleger dieselbe besessen hätten. Und viele Dinge des frühen Schulunterrichts, unter andern namentlich das Dekliniren und Konjugiren, würden den Geist nicht mehr tödten, sondern heben, würden weit schneller und leichter, und sicherer gefaßt werden, wenn man dabei kombinatorische Betrachtungen anstellte.[21]) *Die erste und die zweite Behauptung sind beide so gewiß, daß selbst ein Schriftsteller ganz ohne Ruf und Gewicht es wagen darf, dieselben ohne Beweis hinzuwerfen, in vollem Vertrauen, der Gang der Wissenschaften und der Pädagogik werde irgend einmal den Beweis statt seiner führen*. — Ueberdas ist der Begriff eines Dreiecks ein so äußerst wichtiger Begriff, daß er im hohen Grade die Mühe verdient, ihn ganz durch alle seine Modifikationen zu verfolgen. — Unterrichtet der Lehrer gut, so ist die einzige Schwierigkeit, auf die er hiebei stoßen kann, eine zu frühe Ermüdung der Aufmerksamkeit bei den Kindern. Fehlt es ihnen aber nur nicht überhaupt daran, — ist der Lehrer nur nicht zu schwach, um ihnen den Grad von Anstrengung zuzumuthen, den sie wohl vertragen können, und diejenige Beharrlichkeit von einer oder ein paar Stunden, an die auch schon der Knabe — gegen eben so viel Erholungszeit, — gewöhnt werden muß, um irgend etwas ausführen und vollbringen zu können, — dann wird es nicht schaden, wenn auch nicht der ganze Faden jener Betrachtungen auf einmal und unabgebrochen dem Knaben entwickelt werden könnte. Man lasse die Ermüdung vergessen, — man

kann ohne Nachtheil einige von den folgenden Rechnungen einmischen; — nach einigen Tagen fange man mit etwas veränderter Darstellung wieder an, zergliedere, erläutere, versinnliche jeden einzelnen Schluß aufs genaueste, — und erlaube weder sich noch den Kindern, die Geduld eher zu verlieren, bis die völlige Einsicht hervorspringt.

VI.

Berechnung der Seiten.

Auf dem vorhin übersehenen Felde muß nun das Einzelne angeschaut und überdacht, d. h. berechnet werden.

Um jede trianguläre Form gehörig zur Anschauung zu bringen, dazu dienen zwei Mittel. Erstlich, vor jeder Berechnung eines Dreiecks werde dasselbe im Kleinen auf der Schiefertafel entworfen. Zweitens, damit die Einbildungskraft nicht an kleine Zeichnungen einzig gewöhnt werde, muß man ein Instrument haben, das alle Triangel, mit denen man sich eben beschäftigt, auch sogleich im Großen darstellen könne.

Folgende Einrichtung eines solchen Instruments (das auf jeden Fall dem triquetrum der Alten ähnlich sein wird,)[22]) ist versucht worden, und als Modell zum bequemen Handgebrauch gut ausgefallen:

Ein Stab von Holz, ab, fig. 4. ist durch ein Gelenk bei b, mit einem andern Stabe be verbunden. An der andern Seite, bei a, ist auch ein Gelenk, das aber nicht unmittelbar an dem Stabe cd befestigt ist. Vielmehr ist an der innern vertikalen Seite des Stabes cd, welche Seite die Figur nicht zeigt, eine Rinne in dem Stabe angebracht, die sich nach innen zu erweitert. In dieser Rinne ist ein kleiner Schieber beweglich, der auf der Figur durch eine punktirte Linie zwischen m und n angedeutet wird. Der Schieber ist durch das Gelenk bei a mit dem Stabe ab verbunden. Daher läßt sich ab an cd verschieben, auch kann man den Winkel, den diese beiden Stäbe mit einander machen, nach Gefallen schließen und bis 90° öffnen. ab und cb aber lassen sich bis 180° öffnen, und so weit schließen als es die Spitze d des Stabes cd bei jeder Stellung des Instruments erlaubt. cd und be müssen wenigstens fünfmal so lang sein als ab; besser wäre es, sie noch länger zu machen, wenn nur das Instrument dann nicht unbequemer zu handhaben würde. Die beiden Winkelmesser, welche man bei a und b sieht, würden am besten in ganz schmalen messingenen Bogen bestehn; man kann sie aber auch von Hornblättchen machen. Sie sind auf dem Stabe ab befestigt, die andern beiden Stäbe müssen sich unter ihnen drehen können. Ein dritter Winkelmesser kann bei d auf dem Stabe cd angebracht werden, er braucht nur 60° zu haben. cd und be sind abgetheilt erstlich in fünf gleiche Theile, jeden gleich der Länge ab. Ferner ist ab — was auf der Figur, um Verwirrung zu vermeiden, nicht bezeichnet worden,

— in 10 Theile, und eben so ist auch jede der fünf Einheiten auf den Stäben cd und be abgetheilt. ab gilt nämlich hier für ein Ganzes, folglich sind auf den andern Stäben Ganze und Zehntel bemerkt. Hundertel können ebenfalls bezeichnet werden, wenn das Instrument nicht zu klein ist; sonst muß man sie nach dem Augenmaße schätzen, und zwar so genau als möglich. — Je größer das Instrument gemacht wird, desto besser. Eigentlich sollte eine Vorrichtung getroffen werden, daß das Instrument seine Bewegungen an der Wand machen könne. So würden die Dreiecke, die es darstellt, am besten ins Auge fallen. Will man es aber neben sich auf den Tisch legen, so bekommt es eine bequeme Größe, wenn ab 4 Zoll lang genommen wird*). Es kann von jedem guten Tischler ohne bedeutende Kosten verfertigt werden. Nur muß man alsdann die Winkelmesser selbst auf Horn zeichnen und besonders sie selbst aufnageln, denn dieses erfordert die alleräußerste Genauigkeit, die man von keinem Handwerker erwarten kann. Liegt das Zentrum der Winkelmesser nicht vollkommen auf den Punkten a, b und d, — trifft ihre Grundlinie nicht haarscharf zusammen mit dem Rande der Stäbe, — so ist das Instrument unbrauchbar. — Winkelmesser von Horn kann man nicht wohl aufleimen, noch weniger mit gewöhnlichen Nägeln befestigen, die das Horn spalten würden. Am besten nimmt man seine Zuflucht zu Nähnadeln, von denen die obere Hälfte abgebrochen wird, die Spitze schlägt man mit einem Stimmhammer ein. Ihrer zwei halten ein Hornblättchen vollkommen fest; zur Vorsicht können ein paar drüber eingeschlagen werden. Soll das Instrument seine Triangel recht genau zeigen, so stellt man es am besten nach den Zahlen in der zweiten Tabelle, denn ein Dreieck wird immer sicherer durch seine Seiten als durch die Winkel bestimmt. (Diese Bemerkung wende man nicht als einen Einwurf gegen die hier gewählte Methode, aus den Winkeln die Seiten zu suchen. Durch Winkel giebt sich die Form unmittelbar der Anschauung; auch haben diese Vorübungen nicht schon, wie die Mathematik selbst, brauchbare Mittel, um von angenommenen Seiten zu den Winkeln überzugehn. Ueberdas, hätte man rationale Seiten angenommen, — was doch höchst selten alle drei zugleich sein können — so wären irrationale Winkel gekommen, — ein Begriff, der so wenig sinnliche Klarheit hat, daß er sich in ein ABC der Anschauung durchaus nicht schickt).

Bei der folgenden Berechnung der Seiten wird die Regel de tri nothwendig, — und zugleich, welches kein geringer Vortheil ist, versinnlicht.

Da es noch heut zu Tage erwachsene Personen giebt, welche klagen, ihnen seien Gründe der Regel de tri niemals deutlich vorgetragen wor-

*) Zu noch mehrerer Versinnlichung sei das Ganze schwarz, der innere Rand der Stäbe aber, der eigentlich die Dreiecke zeigt, weiß oder roth gefärbt.

den, — so mag hier dem ABC der Anschauung ein Eingriff in das ABC der Rechenkunst erlaubt sein.

Wenn man drei Ellen Tuch kaufen will, so wird man sich nach dem Preise einer Elle erkundigen, und nun schließen, weil man die Elle dreimal kaufen wolle, so werde man den Preis einer Elle auch dreimal bezahlen müssen. Ueberhaupt — wie vielmal man die Elle verlangt, so vielmal zahlt man den Preis. Die Berechnung jenes ganz einfachen Beispiels wird folgendermaßen aufgesetzt:

$$1 : 3 = b : 3b$$

wo b den Preis bedeutet. Die mathematische Bezeichnung wird so gelesen: Eine Elle wächst zu drei Ellen; darum wächst der Preis b zu dreimal b. Wäre der Preis 4 Rthlr., so lese man so: Eine Elle wächst zu drei Ellen; darum wachsen 4 Rthlr. zu 3mal 4, oder zu 12 Rthlrn.

Um eines so leichten Exempels willen wird man keine Rechnung anstellen. Eher vielleicht um des folgenden willen;

$$100 : 850 = 5 : \frac{850 \cdot 5}{100}$$

Man lese dies so: 100 Rthlr. wachsen zu 850 Rthlrn.; darum wachsen 5 Rthlr. jährlicher Zinsen zu 850mal 5, dividirt durch 100. Es versteht sich daß hier vorausgesetzt wird, man wolle wissen, wie viel Zinsen ein Kapital von 850 Rthlrn. zu 5 procent jährlich ertrage? — Wie vielmal 100 Rthlr. man ausleiht, so vielmal 5 Rthlr. Zinsen bekömmt man jährlich. Aber wie vielmal 100 Rthlr. hat man denn ausgeliehen? Das läßt sich hier ohne einen Bruch nicht sagen. Bequem überlegt man die Sache so: Gesetzt, für jeden einzelnen ausgeliehenen Rthlr. bekäme man fünf Rthlr., so würden für 850 ausgeliehene Rthlr. offenbar 850mal 5 Rthlr. einkommen. Aber, wollte man das von dem Schuldner wirklich fordern, so verlangte man sicher hundertmal soviel als er geben würde. Also den hunderten Theil von 850 mal 5 hat man mit Recht zu fordern; daher wird man 850mal 5, — oder, welches dasselbe ist, 5 mal 850, — durch 100 dividiren. Die Rechnung steht so:

$$\begin{array}{r} 850 \\ 5 \\ \hline 4250 \end{array}$$

wo man nur noch 42,5 statt 4250 zu schreiben hat, um fertig zu sein. Denn in der Division mit 100 stecken zwei Divisionen mit 10; nun bedeutet jede Zahl zehnmal weniger, wenn man sie eine Stelle weiter rechts setzt; folglich ist die Division mit 100 verrichtet, sobald man jede Zahl um zwei Stellen weiter nach der Rechten hinschiebt. Dann werden aus 50 Ganzen fünf Zehntel, aus 200 Ganzen 2 Ganze und aus 4000 Ganzen 40 Ganze, also aus 4250 wird 42,5. — Mehr Weitläuftigkeit wäre hier unzweckmäßig, die folgenden Rechnungen werden

aber zur Deutlichkeit beitragen. Scheut man sich indes nicht vor einer leichten Spur von Buchstabenrechnung, so ist alles, was zur Regel de tri wesentlich gehört, ganz kurz gesagt in folgender Formel:

$$a : ma = b : mb$$

a und b bedeuten Dinge, von denen man weiß, daß eins sich immer wie das andre vervielfältigt. a wächst also zu m mal a, wie b zu m mal b. Da man aber die Zahl m gewöhnlich nicht ohne Bruch wird angeben können, so sucht man m mal b so, daß man b erst am mal nimmt, — nun ist es a mal zu viel genommen, — darum dividirt man amb durch a. Also der Ausdruck $\frac{amb}{a}$ zeigt die ganze, zuweilen für schwer gehaltene Rechnung. —

Um nun die Formen der Dreiecke durch die Proportionen ihrer Seiten zu bestimmen, und um diese Proportionen mit einander vergleichen zu können, muß man den zufälligen Unterschied der Größe ganz von der Form entfernen. Darum müssen alle Dreiecke eine Seite der Größe nach gemein haben. Dann wird die Verschiedenheit der übrigen Seiten, die Verschiedenheit der Formen bemerklich machen.

Da aber die eine gleiche Seite für sie alle der gleiche Maßstab sein wird, das heißt, da man die übrigen Seiten dadurch bestimmen wird, daß man von ihnen angiebt, wie viel Ganze und Zehntel von jener sie enthalten, so frägt es sich, welche Seite sich am besten dazu schicke, den gemeinschaftlichen Maßstab auszumachen? Am natürlichsten die kleinste; denn mit dem kleineren mißt man das größere. Da also die kleinste Seite selbst zum Maße dient, so enthält sie jederzeit das Maß nicht mehr noch weniger als einmal in sich; oder ihre Zahl ist immer 1; die Zahl der übrigen Seiten aber ist allemal größer als 1. —

Zum Behuf der Berechnung dieser Seiten, welche sich ganz und gar auf die Verhältnißzahlen für die rechtwinklichten Dreiecke stützt, ist es nun nothwendig, daß die Mathematik uns zu Hilfe komme; mit einigen Ziffern nämlich, wodurch jene Verhältnißzahlen genauer bestimmt werden. Wollten wir die jetzt zu suchenden Zahlen nur bis auf Zehntel berechnen, so würden sehr viele der dadurch bestimmten Dreiecke sich gar nicht sichtbar unterscheiden, da sie in den Zehnteln noch gleich sind, und erst in den Hunderteln von einander abweichen. Darum müssen aber auch die Zahlen für die rechtwinklichten Triangel wenigstens bis auf Hundertel bekannt sein. Auch so noch läßt die Rechnung hie und da eine bedeutende Unsicherheit übrig. Das nöthigt uns, die Verschiedenheit der Dreiecke sorgfältig zu durchdenken, um unter mehreren möglichen Wegen der Rechnung jedesmal den zu wählen, der gerade bei der vorliegenden Aufgabe am sichersten zum Ziele führt. Und wenn endlich, in ein paar seltnen Fällen, auch diese Vorsicht nicht zureicht, so zeigt eben dadurch das ABC der Anschauung auf die Mathe-

matik hin, — auf die Wissenschaft, nach der die Bemühungen des Anfängers streben. — Die Hundertel, die wir als ein vorläufiges Geschenk der Wissenschaft schon hier erbitten, finden sich in folgender Tafel:

Von	45°	ist die	Tangente	1,	die	Sekante	über	1,41
—	50°	—	—	über 1,19	—	—	—	1,55
—	55°	—	—	— 1,428	—	—	—	1,74
—	60°	—	—	— 1,73	—	—	genau	2,
—	65°	—	—	— 2,14	—	—	über	2,36
—	70°	—	—	— 2,74	—	—	—	2,92
—	75°	—	—	— 3,73	—	—	—	3,86
—	80°	—	—	— 5,67	—	—	—	5,75
—	85°	—	—	— 11,43	—	—	—	11,47

Auch durch die hinzugefügten Hundertel sind die Tangenten und Sekanten nicht vollkommen bestimmt. Es fehlen noch Tausendtel, Zehntausendtel u. s. w. Bei der Tangente von 55° sind die Tausendtel hier mit angezeigt, denn 8 Tausendtel machen beinahe ein Hundertel, und bei einer so kleinen Tangente, wie diese, darf man so viele Tausendtel schon nicht für unbedeutend halten. Es ist nämlich klar, daß in Vergleich mit der ganzen übrigen Größe dieser Tangente, so fern sie durch 1,42 bestimmt ist, die noch hinzukommenden 8 Tausendtel mehr betragen, als wenn z. B., (wie wirklich der Fall ist,) ihrer eben so viele hinter den Zahlen für die Sekante von 80° fehlen. Neben 5 Ganzen kann man einige Tausendtel mehr oder weniger schon eher übersehen, als neben einem Ganzen. — Will man nicht gerade genau rechnen, so kann man statt 1,428 allenfalls schreiben 1,43; doch wird der Fehler, der daraus am Ende der Rechnung entsteht, leicht mehr als ein Hundertel betragen.

Verlangt man auch noch die Tangenten und Sekanten von 78°, 83° und 88°, so sind sie folgende:

78°	Tangente	4,70	Sekante	4,81
83°	—	8,14	—	8,20
88°	—	28,63	—	28,65

Von der wirklichen Berechnung der Dreiecke*) mögen zuvörderst zwei leichte Beispiele einen Begriff geben. Man sehe fig. 3 und fig. 5.

*) [Sollten Lehrer, welche Mathematik verstehn, nach der gegenwärtigen Schrift unterrichten wollen, so wäre, unter Umständen, folgender Vorschlag eines Rezensenten zu empfehlen: „Rez. würde die Namen von Radius und Tangente wie in der Trigonometrie gebrauchen, und ehe er zu den Dreiecken überhaupt fortginge, durch den ohnehin schon hier eintretenden Gebrauch der Arithmetik, indem er das, was in Beziehung auf den einen Winkel Tangente war, in Beziehung auf den andern als Radius darstellte, und umgekehrt, aus den schon bekannten Zahlen für die Seitenverhältnisse in den ersten 9 Musterdreiecken eben diese für die noch möglichen 9 übrigen ableiten, und so die Grundtabelle, ohne das Gedächtniß mehr zu beschweren, aus sich selbst vollständig werden lassen. Es ist eben dieselbe Rechnung, (nicht ganz,) in die der Verf.

In fig. 3. besteht das ganze Dreieck abc aus den rechtwinklichten acd und bcd. In acd ist cd als die kleinste Seite für den Radius, ad aber, als die mittlere, für die Tangente zu nehmen. Hingegen in bcd stellt cd die Tangente, db den Radius vor. Dieser Umstand, daß cd in einem Dreieck als Radius, im andern als Tangente anzusehen ist, ruft die Regel de tri herbei. In fig. 5. ist es anders, ad ist Radius für beide Dreiecke. Darum bedarf es hier keiner Regel de tri. Man setze nur die Zahlen für beide rechtwinklichte Stücke auf, addire bd zu dc, und sorge, daß die kleinste Seite ac die Zahl 1 bekomme, so ist das Dreieck fig. 5 ausgerechnet. Als die leichteste Rechnung wird diese hier zuerst gezeigt. Der Winkel zur Linken des Perpendikels sei 60°, der zur Rechten sei 50°. So hat der ganze Winkel in der Spitze 110°, der an der Grundlinie rechts 40°, links 30°, und das Dreieck findet sich auf der ersten Tabelle, in der zwölften Kolumne, in der zehnten Reihe angegeben; nur daß hier rechts und links versetzt ist, welches für die Rechnung eben so gleichgiltig ist, wie für das Dreieck selbst. Die Zahlen, welche die Winkel erfordern, sind in abd: 1, 1,73, 2; in acd: 1, 1,19, 1,55. Um aber aller Verwirrung, welche etwa durch die Dezimalbrüche veranlaßt werden könnte, überhoben zu sein, denke man sich das ganze Dreieck mit allen seinen Seiten hundertmal so groß, so werden die Zahlen:

für abd	für acd
100, 173, 200.	100, 119, 155.

Die Linie bc nun besteht aus den beiden Tangenten bd und dc; also addire man 173 und 119, das giebt 292. Die Zahl 100, welche dem Radius ad der beiden rechtwinklichten Dreiecke gehört, ist jetzt überflüssig, denn ad kommt in dem ganzen Dreieck nicht vor. Aber ac ist die kleinste Seite, folglich muß, laut des Vorhergehenden, ihre Zahl 155 sich in 1 verwandeln. Wird aber diese Seite, oder doch ihre Zahl, hundert fünf und fünfzig mal kleiner, so muß, damit die Form nicht zerstört werde, alles am ganzen Dreieck eben so vielmal kleiner werden. ac war 155, ab war 200, bc war 292; alle diese Zahlen

---

hernach bei der Zusammensetzung der Dreiecke überhaupt jeden Augenblick fallen muß; sie steht aber nur hier wissenschaftlich an der rechten Stelle, und wird noch außerdem den erheblichen Vortheil geben, daß alle jene Regeln für die Berechnung der Dreiecke überhaupt in eine einzige zusammenfallen, und so die Entwickelung des Ganzen leichter und systematischer vollbringen lassen." Dies ist die Sprache des Mathematikers, der allenthalben die allgemeinste Formel sucht. Der Pädagog hingegen vermeidet absichtlich den Mechanismus vieler Arbeit nach Einer Regel. Um dieser und andrer kleinerer Rücksichten willen ist der Vorschlag nicht in die gegenwärtige Ausgabe verwebt worden. Für Zöglinge aber, die selbst einen Hang haben, das Besondre als dem Allgemeinen untergeordnet auf einmal durchschauen zu wollen, und die allgemeine Regel durch alle spezielle Fälle bis zur Vollendung durchzuführen, würde die einförmigere Rechnungsart Vorzüge haben, wie wohl sie etwas minder genau ausfällt, wie man bei aufmerksamer Vergleichung finden wird.]

müssen mit 155 dividirt werden. $\frac{155}{155}$ ist, wie sich versteht, 1; die folgenden Divisionen stehn so:

155) 200 [1,29	155) 292 [1,88
155	155
450	1370
310	1240
1400	1300
1395	1240
5	60

Diese Divisionen sind in Dezimalbrüchen fortgesetzt. Man denke sich den Rest 45 in der dritten Zeile als 450 Zehntel; darin liegen 2 Zehntel von 155; ferner denke man sich den Rest 140, in der fünften Zeile, welches schon Zehntel sind, als 1400 Hundertel; darin liegen 9 Hundertel von 155. Nämlich ein Zehntel von 155 wäre 15,5; ein Hundertel von 155 wäre 1,55; zwei Zehntel davon sind also zweimal 15,5, oder 31,0, und neun Hundertel von eben der Zahl sind 13,95. Mit diesen Zehnteln und Hunderteln ist nun, wie man sieht, wie mit ganzen Zahlen fortgerechnet worden, indem nur immer jedem Rest eine Null angehängt wurde. Die Null soll den Rest nicht unrechtmäßiger Weise zehnmal so groß machen, sondern nur die übrig gebliebenen Ganzen als eine zehnmal so große Anzahl von Zehnteln, die übrig gebliebenen Zehntel als eine zehnmal so große Anzahl von Hunderteln darstellen. Die Division der Zehntel giebt dann offenbar Zehntel, die Division der Hundertel giebt Hundertel.

Bei beiden Divisionen ist die Anzahl der Hundertel ein wenig zu groß geworden, doch beträgt der Fehler bei der ersten Division kein halbes Hundertel, bei der zweiten kaum ein Tausendtel. Die Fehler rühren daher, weil die Zahlen für die Tangenten und Sekanten auch durch die hinzubemerkten Hundertel noch nicht genau genug bestimmt waren. In der dem Buche angehängten zweiten Tabelle, die durch Hilfe der Logarithmen bis auf Zehntausendtel berechnet ist, findet man die Verhältnißzahlen für die beiden größern Seiten dieses Dreiecks so angegeben: 1,2855, und 1,8794. Weil die kleinste Seite immer 1 ist, so konnte sie in der Tabelle allenthalben weggelassen werden.

Sollte noch die geringste Dunkelheit nachbleiben, wie die Zahlen die Seiten bestimmen können, so wird doch der Gebrauch des vorhin beschriebenen Instruments, welches die Ganzen, die Zehntel und Hundertel unmittelbar vor Augen legt, jeden Grad der Deutlichkeit verschaffen können.

Das Dreieck fig. 3, in welchem an der Spitze der Winkel von 85^0 getheilt ist in 50^0 und 35^0, findet sich in der zehnten Kolumne in der siebenten Reihe. Für beide rechtwinklichte Stücke schreibe man zuerst wieder Radius, Tangente und Sekante auf.

50^0	55^0
100, 119, 155,	100, 143, 174.

Hier ist cd in dem Dreieck acd 100, aber in dem Dreieck cdb 143. Der Grund liegt darin, daß in dem letztern der Maßstab, nämlich der Radius db, kleiner ist als in jenem, wo cd selbst Radius ist. Sind die Uebungen im Vergrößern und Verkleinern der rechtwinklichten Musterdreiecke sorgfältig angestellt, so muß hier alles verständlich sein. — So mit verschiedenem Maße gemessen, kann man nun ad und db nicht zusammenrechnen, wie doch geschehn muß, um für das ganze Dreieck die Seite ab zu bekommen. Auch cb, welches augenscheinlich kleiner ist als ac, würde unrichtig durch die Zahl 174 ausgedrückt werden, wenn ac die Zahl 155 behielte.

In einer gegebenen Größe ist ein kleineres Maß mehrmal enthalten als ein größeres. Also wie das Maß kleiner, so wird die Zahl größer. Aber das Maß für acd wird kleiner, wenn man auch dieses Dreieckes Seiten jetzt mit dem nämlichen Maße, wie cdb, — mit dem Radius db ausmißt. Darum ist auch die Zahl für cd schon größer geworden, sie ist von 100 gewachsen zu 143. Eben so müssen nun noch die Zahlen 119 und 155 wachsen, weil für alle Seiten von acd dieselbe Verkleinerung des Maßes stattfindet.

Gesetzt, 100 wäre gewachsen zu 200, so wäre es doppelt so groß geworden, wie zuvor; also müßten auch 119 und 155 sich verdoppeln. Oder gesetzt, 100 wäre gewachsen zu 150, so wäre es anderthalbmal so groß geworden, wie vorher; also müßten auch 119 und 155 anderthalbmal genommen werden. Vollends zu 150 ist nun 100 nicht gewachsen. Wie vielmal so groß als zuvor es geworden sei, läßt sich ohne Bruch nicht angeben; aber das ist gewiß, daß eben so vielmal auch 119 und 115 genommen werden müssen. Nun erinnere man sich an die Regel de tri. Folgendes ist die Rechnung:

$100 : 143 = 119 : \frac{143 \cdot 119}{100}$

143	
119	
1287	
143	
143	
170,17	

$100 : 144 = 155 : \frac{143 \cdot 155}{100}$

143	
155	
715	
715	
143	
221,65	

Das Komma verrichtet hier die Division mit 100, wie schon oben gezeigt. — Es ist nun db zu ad, oder 100 zu 170,17 zu addiren. Das giebt 270,17. ac ist der Rechnung zufolge 221,65, und cb, das sein erstes Maß behalten hat, bleibt 174. Aber cb ist die kleinste Seite, und muß 1 werden. Alle Zahlen nun müssen gleichvielmal kleiner werden; darum dividire man 270,17 und 221,65 mit 174.

174) 270,17 [1,55	174) 221,65 [1,27
174	174
961	476
870	348
917	1285
870	1218

Die 961 in der dritten Zeile sind Zehntel, die 917 in der 5ten Zeile sind Hundertel; indem man die Zehntel dividirt, bekommt man Zehntel; die Division der Hundertel giebt Hundertel.

Nicht um ein Tausendtel zu groß ist die erste Zahl gefunden; die zweite stimmt völlig überein mit der zweiten Tabelle, in welcher für diesen Triangel die Verhältnißzahlen 1,5498 und 1,2744 angegeben sind; indem wieder, wie bekannt, die kleinste Seite 1 ist.

Einen ähnlichen Gang, wie in diesen Beispielen, wird die Rechnung bei allen Dreiecken nehmen, doch sind Modifikationen nützlich, um allenthalben mit dem größten möglichen Vortheil zu verfahren. Der Vortheil besteht zwar hier höchstens in ein paar Hunderteln, — aber wer rechnen lernen will, muß noch weit kleinere Brüche der vermehrten Sorgfalt und des geschärften Nachdenkens werth halten. — Ueberdas wird es nur durch die Modifikationen möglich, die Langeweile von diesen Uebungen zu entfernen. Wie dürfte man doch sonst den Kindern anmuthen, dieselbe einförmige Rechnung so viel mal zu wiederholen, als es Dreiecke giebt, die von ihnen mit beharrlicher Aufmerksamkeit beschaut und bedacht werden müssen? Wie würden ihnen diese Dreiecke, aller Tabellen ungeachtet, durch einander schwimmen, wenn es nicht Unterschiede gäbe, die beobachtet sein wollen, damit die Rechnung, so wie sie der Lehrer fordert, geleistet werden könne.

Die Dreiecke zerfallen in dieser Rücksicht in 4 Klassen. Man sehe die erste Tabelle. Diejenigen stumpfwinklichten Dreiecke, bei denen beide Winkel am Perpendikel 45^0 oder darüber sind, machen eine Klasse. Die zweite enthält die, bei denen ein Winkel am Perpendikel unter 45^0 ist. Unter den spitzwinklichten Dreiecken gehören zur dritten Klasse die, welche wenigstens einen Winkel am Perpendikel haben, der 45^0 oder darüber beträgt. Die vierte Klasse schließt diejenigen in sich, bei denen kein Winkel am Perpendikel die Größe von 45^0 erreicht. Die letztere Klasse legt der Rechnung am meisten Schwierigkeit in den Weg, ist aber auch am mindesten zahlreich; die meisten Dreiecke faßt die erste Klasse in sich, und diese sind auch am leichtesten, und im Ganzen am sichersten zu berechnen.

Das Verfahren, was die erste Klasse erfordert, ist an dem Beispiel fig. 5. vollkommen gezeigt. Nur um die Rechnung frei von allen Zwischenbemerkungen übersehen zu lassen, hier noch ein Beispiel. Es sei das Dreieck, was die erste Tabelle in der 16ten Kolumne in der 15. Reihe zeigt.

75|80
100, 373, 386|100, 567, 575
373
567
940

386) 940 [2,43
772
1680
1544
1360
1158
202

386) 575 [1,49
386
1890
1544
3460
3474

Bei der letztern Division ist am Ende eine 9 gesetzt, wo die Division eigentlich nur eine 8 zuließ, denn 3474 ist größer als 3460. Aber nur um 14 größer, welches im Vergleich mit den Zahlen selbst sehr wenig beträgt. Daher stimmt diese Rechnung immer noch sehr nahe zusammen mit der, nach welcher die zweite Tabelle gemacht ist. Diese giebt 1,4905. Auch aus der gegenwärtigen Rechnung hätte sich die 9 gefunden, wäre nur die Sekante von 80° nicht um die 8 Tausendtel verkürzt gewesen, die ihr noch gehören.

Bei den Dreiecken der zweiten Klasse ist das Perpendikel zugleich als Radius und als Tangente anzusehn, jenes in dem größern, dieses in dem kleinern rechtwinklichten Stücke, welche durch den größern und durch den kleinern Winkel am Perpendikel bestimmt werden. Man kann also nach dem zweiten Beispiele rechnen. Dann ist bei dem Dreieck fig. 6 so zu verfahren:

50|60
100, 119, 155|100, 173, 200

$100 : 119 = 173 : \frac{173 \cdot 119}{100}$

173
119
1557
173
173
205,87
100
305,87

$\cancel{100} : 119 = \cancel{200} : \frac{119 \cdot 200}{100}$

119
2
238

155) 305,85 [1,97
155
1508
1395
1137
1085
52

155) 238 [1,53
155
830
775
550
465
85

Diese Zahlen sind so genau wie man es hier verlangen kann; daher ist die Veränderung der Rechnung, welche vermittelst des außer dem Dreiecke fallenden Perpendikels bc gemacht werden könnte, in gegenwärtigem Falle nicht nöthig. Eine solche Veränderung wird aber nützlicher bei fig. 7, und soll daran gezeigt werden, nachdem zuvor die Rechnung auf dem gewöhnlichen Wege geführt ist.

55|80

100, 143, 174 | 100, 567, 575

$100 : 143 = 567 : \frac{567 \cdot 143}{100}$ | $100 : 143 = 575 : \frac{575 \cdot 143}{100}$

567	575
143	143
1701	1725
2268	2300
567	575
810,81	174) 822,25 [4,72
100	696
174) 910,81 [5,23	1262
870	1218
408	445
348	348
601	97
522	
79	

Vergleicht man die zweite Tabelle, so finden sich für dies Dreieck in der 16ten Kolumne, in der 7ten Reihe, die Zahlen 5,2192 und 4,7173. Die Rechnung fehlte also, besonders bei der ersten Zahl, merklicher als gewöhnlich. Das kann man vermeiden.

Es ist schon erinnert worden, daß bei größeren Tangenten und Sekanten die fehlenden Tausendtel nicht so sehr in Betracht kommen, als bei kleineren. Daher sind die größeren als richtiger angegeben anzusehn, und wo Wahl stattfindet, wird man sie lieber zur Rechnung gebrauchen als die kleineren.

Nun ist hier die bessere Wahl möglich. Man sehe das Perpendikel bc in fig. 7. Es ist gefället auf die Verlängerung der Sekante des größern rechtwinklichten Dreiecks aus der gegenüberstehenden Spitze des kleinern. Daraus entsteht das Dreieck eab; dieses ist ein Theil von einem größern ebc, und mit demselben hat es den rechten Winkel bei c gemein. ea ist der Radius, cb die Tangente, und ab die Sekante in eab; hingegen in ebc ist cb der Radius, ec die Tangente, bc die Sekante. Wie wird man die Winkel in den Dreiecken finden? c hat 10^0, b (in dem ganzen Dreieck ebc) muß mit c zusammen 90^0, folglich für sich allein 80^0 betragen. Zieht man davon 55^0 ab, so bleibt für das kleine Dreieck eab bei b noch der Winkel

von 25° übrig. Folglich bei a hat dasselbe Dreieck, um 90° für beide spitze Winkel voll zu machen, noch 65°. Nun lassen sich die Zahlen aufsetzen für eab und ebc. Man wird dieselben durch die Regel de tri auf einerlei Maß bringen; alsdann ea von ec abziehn und durch ab, — die kleinste Seite von abc, die 1 werden muß — gehörig dividiren. Dabei hat man den Vortheil, daß jetzt von 65° und 80°, statt vorhin von 55° und 80°, die Tangenten und Sekanten in die Rechnung kommen. Der Unterschied der Richtigkeit in den für 65° und für 55° hier bekannten Zahlen ist nicht zu gering, um die vorhin gefundenen Resultate merklich zu berichtigen.

65	80
100, 214, 236	100, 567, 475
$100 : 214 = 567 : \frac{567 \cdot 214}{100}$	$100 : 214 = 575 : \frac{575 \cdot 214}{100}$
567	575
214	214
2268	2300
567	575
1134	1150
1213,38	1230,50
100	
1113,38	
236) 1113,38 [4,71	236) 1230,50 [5,21
944	1180
1693	505
1652	472
418	330
236	236
182	94

Daß bei fig. 7 die Veränderung der Rechnung nöthiger war, als bei fig. 6, rührt hauptsächlich daher, weil dort in den Regeln de tri nicht so große Zahlen multiplizirt wurden, folglich das Fehlerhafte der kleinen Tangente und Sekante sich nicht so sehr vervielfältigte wie hier. Und die großen Zahlen kommen offenbar von den großen Winkeln oder von der länglichtern Form des Dreiecks. Daher erfordern die Dreiecke der letzten Kolumnen die hier gebrauchte vorsichtigere Rechnung am meisten. Doch sind davon auszunehmen die in den obersten Reihen, bei denen sich die gemeine Rechnung ohnehin der größern Zahlen bedient.

Die Dreiecke der dritten und vierten Klasse liegen in der vordern Hälfte der Tafel, wo die schon bemerkten Wiederholungen vorkommen, weil man aus jeder Spitze eines Dreiecks Perpendikel fallen lassen, also auf dreierlei Weise den Triangel in rechtwinklichte Stücke zerlegen kann. Hieraus folgt für die Rechnung eine dreifache Willkür, oder vielmehr,

man wird überlegen, welche der drei Zerlegungen die sicherste Rechnung gebe?

Der Unterschied zwischen den beiden letzten Klassen liegt darin, daß in der dritten es immer möglich bleibt, das Perpendikel für eines der rechtwinklichten Stücke als Radius anzusehn, in der vierten aber dasselbe bei beiden Stücken als Tangente genommen werden muß. Nun erinnert man sich aus den vorigen Rechnungen, daß in den Regeln de tri die erste Zahl immer 100 war, womit man nicht nur leicht dividirte, sondern wobei auch keine Ungewißheit über die Richtigkeit der Zahl stattfand. Diese 100 war nämlich der Radius, der eigentlich 1 sein sollte, und nur hundertmal größer gedacht wurde, um die Dezimalbrüche als ganze Zahlen behandeln zu können. Der Radius ist selbst das Maß für die übrigen Seiten; es frägt sich daher bei ihm nicht, ob ihm auch Tausendtel, Zehntausendtel u. s. w. fehlen mögen, deren Mangel bei den Tangenten und Sekanten immer kleine Ungewißheiten veranlaßt. Waren wegen der letztern unsre Rechnungen schon nicht bis auf Tausendtel richtig, so werden sie jetzt noch unsicherer werden, wenn wir in der vierten Klasse uns genöthigt sehn, statt der Zahl 100 eine Tangente zu gebrauchen, die so viel eher Fehler verursacht, je kleiner sie ist. Und hier gerade ist es die kleinste Zahl, die aus einer sicheren sich in eine unsichere verwandelt.

Um dieser Unbequemlichkeit so lange als möglich zu entgehn, ist für die dritte Klasse die erste Regel folgende: Man zerlege das Dreieck nie so, daß am Perpendikel beide Winkel kleiner als 45°, und dadurch die gegenüberstehenden Seiten zu Radien würden. Vielmehr sehe man dahin, daß das Perpendikel wenigstens einen Winkel über 45° neben sich habe, und dadurch selbst zum Radius für eins der rechtwinklichten Stücke werde. — Erinnert man sich überdas noch, daß größere Tangenten richtiger angegeben sind, wie die kleineren, so wird kein Zweifel über den Gang der Rechnung mehr stattfinden.

In fig. 8 ist das Perpendikel ce gar nicht zu gebrauchen, denn es würde in dem Dreieck bce sowohl als in ace die Tangente sein, und die noch übrige Wahl zwischen ad und bf entscheidet sich dadurch, daß bf die Tangente eines sehr großen Winkels bei a ist, folglich vor ad den Vorzug der größern Richtigkeit hat. So ist also das ganze Dreieck abc zu zerlegen in abf und bcf, der Winkel bei a habe 85°, der bei c 40°, folglich der zu dem Dreieck bcf gehörige bei b 50°, so geht die Rechnung folgenden bekannten Gang:

50|85

100, 119, 155 | 100, 1143, 1147

$100 : 1143 = 119 : \frac{119.1143}{100}$ | $100 : 1143 = 155 : \frac{155.1143}{100}$

1143	1143
119	155
10287	5715
1143	5715
1143	1143
1360,17	1771,65
100	
1460,17	

1147) 1460,17 [1,27	1147) 1771,65 [1,54 ^{23})
1147	1147
3131	6246
2294	5735
8377	5115
8029	4588
348	527

Das Dreieck findet sich in der 10ten Kolumne in der ersten Reihe. Die Zahlen sind völlig richtig. — Dasselbe findet sich aber wegen der Wiederholungen auch in der 10ten Kolumne in der 7ten Reihe, und in der 7ten Kolumne in der ersten Reihe. — An diesen drei verschiedenen Orten sind die drei verschiedenen Winkel durchs Perpendikel getheilt. An den zwei letztgenannten Orten war die Theilung unbequem für die Rechnung, an dem ersteren aber hatte man den Triangel aufzusuchen, um dort sogleich durch die Bezeichnung in der Tafel, welche die Zerlegung des Winkels an der Spitze andeutet, auf den rechten Weg des Verfahrens geleitet zu werden. Ueberhaupt suche man die Dreiecke der dritten Klasse in den obern Reihen, aber in den hintern Kolumnen; dort findet sich immer ein Winkel am Perpendikel über 45°, und der andre ist so klein, — folglich der ihm entsprechende an der Grundlinie nebst seiner Tangente so groß, als es im Dreieck möglich ist.

Hingegen die Dreiecke der vierten Klasse nehme man, um die Unrichtigkeit möglichst zu vermindern, aus den vordersten Reihen und Kolumnen; denn dort werden sich die Winkel an der Grundlinie, und die zugehörigen Tangenten am größten finden.

Der Triangel fig. 9 kommt vor in der 6ten Kolumne in der 5ten Reihe, und dicht daneben in der nächsten Kolumne und Reihe noch zweimal. Man nehme ihn aber vorn am ersten Orte, oder in der Figur brauche man das Perpendikel bf, welches bei b die spitzigsten Winkel neben sich hat. Die an der Grundlinie sind desto größer, sie haben 60° und 65°.

60|65
100, 173, 200|100, 214, 236

100 bedeutet hier das erstemal cf, das zweitemal af, also beide Stücke der Grundlinie sind Radien geworden. Daß dies unvermeidlich war, zeigt schon der Anblick der Figur. Mochte man immerhin ab oder auch bc zur Grundlinie nehmen, so zerfiel sie immer in Stücke, welche beide kleiner waren als das sie zerfällende Perpendikel. bf ist wenigstens das größte Perpendikel, in Vergleich mit den Stücken der zugehörigen Grundlinie. Es ist das einemal Tangente von 60°, oder, wenn fc Radius, also 100 ist, so ist bf 173. Das anderemal ist es Tangente von 65°, oder wenn af Radius, also 100 ist, so ist bf 214. Das zweitemal ist es mit dem kleineren Maße gemessen, daher wurde die Zahl größer. In eben dem Verhältniß größer müssen auch die andern beiden Zahlen werden, die zu dem Dreieck cbf gehören, weil alle Seiten auf einerlei, und zwar auf das kleinste Maß gebracht werden sollen. Also wie 173 zu 214 wächst, so wachsen auch 100 und 200. Daher entstehen folgende Regeln de tri:

$173 : 214 = 100 : \frac{214 \cdot 100}{173}$ $\qquad$ $173 : 214 = 200 : \frac{214 \cdot 200}{173}$

214		214	
100		200	
173) 21400	[123,699	173) 42800	[247,398
173		346	
410		820	
346		692	
640		1280	
519		1211	
1210		690	
1038		519	
1720		1710	
1557		1557	
1630		1530	
1557		1384	
73		146	

Die Divisionen sind hier in Dezimalbrüchen fortgesetzt worden, vermittelst der den Resten angehängten Nullen, welche die übergebliebenen Ganzen als zehnmal soviel Zehntel, die übergebliebenen Zehntel als zehnmal so viel Hundertel darstellen, u. s. f. Das Verfahren war hier nöthig, weil mit den herausgekommenen Zahlen noch weiter gerechnet werden muß. Dazu dürfen ihnen die anhängenden Zehntel und Hundertel nicht fehlen. Daß auch noch Tausendtel gesucht worden sind, geschah darum, weil es sichtbar war, daß die Tausendtel in diesem Beispiel beinahe ein Hundertel betragen. Dafür werden sie der Kürze wegen auch genommen werden; anstatt 123,699 soll also geschrieben

werden 123,70, anstatt 247,398 setze man 247,40. — Es ist nun zuvörderst cf und fa zu addiren, und alsdann noch durch die kleinste Seite, welche hier das herauskommende ac sein wird, zu dividiren.

123,70
100
223,7

Um mit dieser Zahl, der noch 7 Zehntel anhängen, bequem zu dividiren, denke man sie zehnmal größer, so wird sie 2237. Um den Fehler, der daraus entstehn würde, wieder gut zu machen, müssen dann auch die Zahlen, welche dividirt werden sollen, zehnmal größer genommen werden. Dann wird es sein als hätte man mit 10 multiplizirt und wieder mit 10 dividirt, welches sich aufhebt.

2237) 2360 [1,05	2237) 2474 [1,105
2237	2237
12300	2370
11185	2237
1115	13300
	11185
	2115

Die Vorsicht, mit welcher diese Rechnung angestellt ist, wird dadurch belohnt, daß sie selbst in den Tausendteln beinahe richtig ist. Der letzte Rest in der zweiten Division ist so groß, daß man fast eine 6 statt der zuletzt gefundenen 5 hätte schreiben können; genau wie es die zweite Tabelle verlangt, die 1,0572 und 1,1064 für dieses Dreieck giebt. —

Die angezeigten Methoden werden es den Kindern — denen man nur alles genauer erklären, oder vielmehr umständlicher auseinandersetzen muß, — möglich machen, in jedem von den auf der zweiten Tabelle bemerkten Dreiecken die Verhältnisse der Seiten aus den gegebenen Winkeln zu berechnen. Dies darf nun nur nicht bloß möglich bleiben, es muß wirklich werden. Einzelne zerstreute Beispiele wären nur Rechenexempel. Aber die Manigfaltigkeit der Dreiecke selbst war es, welche durchlaufen, welche ganz eigentlich ein Gegenstand der Kenntniß werden sollte. Dem Mathematiker würde es hinreichen, Methoden zu besitzen, nach denen er in vorkommenden Fällen sich helfen könnte. Aber, um die Anschauung zu bilden, ist die Bekanntschaft mit allen hier möglichen Fällen, und die geläufige und bestimmte Unterscheidung derselben, — die Hauptsache; das Rechnen ist bloß ein Hilfsmittel, um zu der Hauptsache zu gelangen. Nur damit das Auge veranlaßt werde in den Lagen dreier Punkte auch kleine Unterschiede zu bemerken, — damit es die verschiedenen Entfernungen dieser Punkte genauer mit einander vergleiche, an einander messe, — damit es beachte, wie stark oder gering ein paar Linien oder Entfernungen gegen einander geneigt seien, — ja überhaupt, damit es dazu komme, das Angeschaute zu gestalten,

und die Gestalt zu fixiren; aus den unzähligen Verhältnissen, die ein einziger Anblick darreicht, gewisse Hauptverhältnisse herauszuheben, und auf den letztern mit sicherem Fortschritt das Gebäude der übrigen zu errichten, — dazu bedarf es einer vorhergegangenen Beschäftigung mit den einfachsten Grundformen; einer Beschäftigung, wodurch diese an sich nicht reizenden Formen ein Gegenstand des Nachdenkens werden, als solcher sich wichtig, und wo möglich interessant machen, aus unmittheilbaren Wahrnehmungen sich in Begriffe verwandeln, die besprochen und gemeinschaftlich beurtheilt werden können. Dazu dient die Rechnung, dazu muß sie nun auch gebraucht werden.

Keins von den Beispielen, wodurch die Rechnung erläutert und geübt wird, darf verloren gehn. Was herauskommt, werde jedesmal angeschrieben. Die Produkte des Fleißes zu sammeln, wenn sie auch nur den Schein eines Zwecks hätten, wäre schon darum rathsam, weil es weder erfreulich, noch eine gute Gewohnheit ist, verlorne Arbeit zu machen. Die Sammlung der zur Uebung berechneten Dreiecke dient aber hier als erste Anlage einer größern Sammlung; vielleicht selbst als ein Reiz, einen schon halb gewonnenen Besitz vollständig zu machen.

Man lasse also, wenn auch die Rechnung schon hinreichend geläufig ist, doch die noch fehlenden Musterdreiecke ebenfalls berechnen, so daß der Schüler sich selbst eine Tabelle verschaffe, die mit der hier angehängten zweiten Tabelle übereinkomme,[24]) nur nicht ebensoviele Dezimalziffern abgebe. Lernen der Kinder mehrere mit einander, so kann die Arbeit einigermaßen vertheilt werden. Indessen ist es besser, wenn sie bloß einander ihre Rechnungen berichtigen, und übrigens jeder alles macht, damit gelegentlich jeder sich alle Dreiecke hinzeichne, und das Auge mit allen gleichförmig bekannt werde. Außer der Zahlentabelle muß auch noch eine ihr entsprechende Figurentabelle entworfen werden, worin alle Dreiecke, soweit es thunlich ist, nach einerlei Maß, (so daß immer die kleinste Seite gleich ist,) die sehr länglichten aber nach halb so großem Maß, gezeichnet seien. Beide Tabellen dienen weiterhin zu mancherlei Gebrauch.

VII.

Episode.

Berechnung der zwischenfallenden Dreiecke.

Für die Anschauung kann es hinreichen, wenn sie die Musterdreiecke zu unterscheiden und von vorkommenden Dreiecken anzugeben weiß, zwischen welchen von jenen sie liegen. Aber zur Vorbereitung auf die Mathematik wird es zweckmäßig sein, auch die Kontinuität zwischen den Punkten, oder die Möglichkeiten, über welche die Dreiecke in den Tabellen hinwegschreiten, genauer zu betrachten.

Daß es in der ersten Tabelle Reihen zwischen den Reihen, Kolumnen zwischen den Kolumnen geben könne, ist klar. Schritten die Winkel am Perpendikel nicht von 5° zu 5°, sondern von einem zu einem Grade fort, so würden sehr viel mehrere Dreiecke in die sich innerlich ausdehnende Tabelle kommen, die jetzt darin vorhandnen würden unter den übrigen daraus zerstreut liegen, doch ohne in ihrer Ordnung im mindesten gestört zu sein. Nur der Platz zwischen je zweien würde scheinen sich erweitert zu haben, indem er noch vier neue Triangel in sich aufnähme. Und nur *scheinen*, — denn die Distanz von 5 zu 5 Grad wird nicht größer noch kleiner, man mag sie mit kleinern oder mit größern Schritten durchwandern.

Gingen vollends die Winkel nur von Minute zu Minute, oder gar von Sekunde zu Sekunde, so würden der zwischenfallenden Reihen und Kolumnen noch viel mehrere. Wie viele ihrer aber werden *könnten*, das läßt sich gar nicht bestimmen, denn auch der Schritt von Sekunde zu Sekunde läßt sich ins Unendliche theilen.

Immer aber würde jedes Dreieck anzusehn sein, als bestehend aus zwei rechtwinklichten, immer würden die vorigen Arten der Rechnung passen; — *wenn man nur für zwischenfallende Tangenten und Sekanten* die Zahlen besäße.

Der Mathematiker hat gedruckte Tafeln für diese Linien, das ABC der Anschauung kennt nur seine in jedem Gedächtniß tragbare, und nie im Leben zu verlierende Tafel, nach der bisher gerechnet ist. Wollte man diese Tafel mit neuen Lasten beschweren, so möchte sie brechen. Den kleinen Besitz durch Nachdenken möglichst benutzen, das ist die Sorge, die uns hier geziemt. Dabei aber werden wir fühlbar an die Grenzen stoßen, die wir nicht durchbrechen können ohne die Wissenschaft. Eben um dieses Gefühl ist es hier hauptsächlich zu thun. —

Man versinnliche zuvörderst noch einmal durch Zeichnungen, bewegliche Stäbe u. dgl., den beschleunigten Wachsthum der Tangenten und Sekanten bei gleichförmig fortschreitendem Winkel. — Die Tangenten von 46°, 47°, 48°, 49° durchlaufen ohne Zweifel den Unterschied derer von 45° und von 50°. Eben so wird der Unterschied derer von 50° und von 55° durchlaufen von den zwischen liegenden für 51, 52, 53, 54°. Und so auch jeder der folgenden Unterschiede, die auf fig. 1 zwischen den Zahlen 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 sichtbar sind, wird in 5 Theile zerschnitten werden, wenn man zwischen die dort gezeichneten Tangenten alle diejenigen einschieben will, die dem von Grad zu Grad fortschreitenden Winkel gehören. — Werden es aber 5 *gleiche* Theile sein, worin jeder der Unterschiede zerfällt? Gewiß nicht. Die ersten Theile werden kleiner, die letzten größer sein. Indessen, wenn man nicht bestimmt, sondern nur *im Durchschnitt* angeben wollte, um wieviel die Tangenten in der oder der Gegend wüchsen, dazu könnte man jeden der Unterschiede in 5 gleiche Theile eintheilen. Hier, wo wir kein Mittel haben, die Abtheilungen genau zu bestimmen, werden

wir uns schon begnügen müssen, die Theile anfangs gleich zu machen und etwa nachher sie einigermaßen zu berichtigen.

In folgender Tafel finden sich neben den bekannten Tangenten und Sekanten ihre Unterschiede oder Differenzen, und jede der Differenzen ist dann weiter mit 5 dividirt. Z. E. die Differenz der Tangenten von 45° und von 50° ist 19 Hundertel, davon der fünfte Theil ist — beinahe — 4 Hundertel.

Tang.		Diff.			Sek.	Diff.		
45°	1,				1,41			
		0,19		0,04		0,14		0,03
50°	1,19				1,55			
		0,24		0,05		0,19		0,04
55°	1,43				1,74			
		0,30		0,06		0,26		0,05
60°	1,73				2,			
		0,41		0,08		0,36		0,07
65°	2,14		: 5 =		2,36		: 5 =	
		0,60		0,12		0,56		0,11
70°	2,74				2,92			
		0,99		0,20		0,94		0,19
75°	3,73				3,86			
		1,94		0,39		1,89		0,38
80°	5,67				5,75			
		5,76		1,15		5,72		1,14
85°	11,43				11,47			

Im Durchschnitt also werden, zufolge dieser Tabelle, zwischen 45° und 50° die Tangenten von Grad zu Grad um 4 Hundertel, zwischen 50° und 55° um 5 Hundertel, zwischen 55° und 60° um 6 Hundertel wachsen, u. s. w. So findet man die Tangente von 46° ungefähr 1,04; die von 47° ungefähr 1,08 u. s. w., die von 51° ungefähr 1,24, (soviel als 1,19 und 0,05); die von 58° ungefähr 1,61, (soviel als 143 und dreimal 0,06, weil 58° soviel ist als 55° und 3°;) die von 59° ungefähr 1,67, u. s. f.

Dies muß nun so berichtigt werden, daß die erstern von den jedesmaligen 5 Fortschritten kleiner, die letztern aber, oder der letzte wenigstens, größer werden, als es im Durchschnitt angegeben ist. Bis zu 65° hin ist die Berichtigung, für die gegenwärtige Absicht, leicht. Man werfe nur jedesmal ein Hundertel weg. Z. B. statt 1,04 setze man 1,03; statt 1,08 setze man 1,07; statt 1,67 kommt 1,66, u. s. w. Der letzte Fortschritt wird dann von selbst größer. Ist die Tangente von 59° 1,66, und die folgende von 60° 1,73, so beträgt dieser Fortschritt, — der letzte unter den fünfen zwischen 55° und 60°, — offen-

bar 0,07; er ist also um 0,01 größer, — und mußte es werden, weil man die 4 vorigen Tangenten alle um 0,01 kleiner nahm, als es im Durchschnitt angegeben war.

Offenbar ist diese Berichtigung sehr roh, bloß nach Gutdünken aufs Gerathewohl hin gemacht. Inwiefern, und bis wie weit sie brauchbar sei, davon würde man sich schlecht überzeugen, — wenn nicht die großen Tafeln der Mathematiker ihre Zustimmung gäben. Aber auch dies ist über 65° hinaus nicht mehr der Fall. Und zeigt nicht schon das Augenmaß, daß die größern Tangenten von dem, was im Durchschnitt angegeben wurde, sehr viel mehr abweichen als um 1 Hundertel? Versuche man doch die Tangenten zwischen 75° und 80° nach der vorigen Weise zu bestimmen. Werfe man, wenn man will, mehr als ein Hundertel weg; wende man alle Sorgfalt an, um den ganzen Unterschied — der hier, nach der Tabelle 1,94 beträgt, — in fünf ungleiche, immer wachsende Theile zu zerlegen; — wird man die richtigen Zahlen errathen? — Sie finden sich in folgender Tafel:

		Diff.	
		0,28	
76°	4,01		(4,12)
		0,32	
77°	4,33		4,51
		0,37	
78°	4,70		4,90
		0,44	
79°	5,14		5,29
		0,53	
80°	5,67		

Die letzten eingeklammerten Zahlen sind die, welche nach der Angabe im Durchschnitt gekommen wären, die man also zu berichtigen gehabt hätte. Im Durchschnitt wäre nämlich jede Differenz 0,39; man sieht an diesem Beispiel, wie die ersten drei Differenzen kleiner, die zwei letzten aber größer sind.

Das bisherige wird hinlänglich andeuten, wie der Lehrer auf den Fortschritt solcher ungleichförmig wachsender Größen, wie die Tangenten und Sekanten sind, die Aufmerksamkeit zu richten, und die Erwartung durch Versuche zu spannen habe, ehe er die Zahlen selbst giebt. (Das nämliche ist beim Vortrage mathematischer Anfangsgründe, bei den Logarithmen, den Sinus und Kosinus ꝛc. zu beobachten.) — Auch die Bemerkung ist hinzuzufügen, daß bei aller Ungleichförmigkeit dennoch die Fortschritte der Tangenten und Sekanten durchaus nothwendig und vollkommen durch die weitere und weitere Oeffnung des Winkels bestimmt werden; daß es also gewiß eine allgemeine Regel geben müsse, welche diese Nothwendigkeit, diese Abhängigkeit der Tangenten und Sekanten vom Winkel, allgemein ausspreche. So wird man einen Begriff von

der Mathematik, als der Wissenschaft solcher Regeln, hervorbringen, den manche selbst dann noch nicht haben, wenn sie mit ihrem ganzen Kursus der sogenannten **Mathesis pura** fertig sind.

Hier folgen nun von Grad zu Grad die Tangenten und Sekanten über 65°. Es versteht sich, daß sie nicht zum Auswendiglernen gegeben werden. Sie sind ein Geschenk des Lehrers an diejenigen Schüler, die es schätzen gelernt haben. Sie werden schriftlich aufbewahrt, und sind eine Vorübung im Gebrauch mathematischer Tabellen.

	Tangenten.	Sekanten.
66°	2,24	2,46
67°	2,35	2,56
68°	2,47	2,67
69°	2,60	2,79
70°	2,75	2,92
71°	2,90	3,07
72°	3,08	3,23
73°	3,27	3,42
74°	3,49	3,63
75°	3,73	3,86
76°	4,01	4,13
77°	4,33	4,44
78°	4,70	4,81
79°	5,14	5,24
80°	5,67	5,76
81°	6,31	6,39
82°	7,11	7,18
83°	8,14	8,20
84°	9,51	9,56
85°	11,43	11,47
86°	14,30	14,33
87°	19,08	19,10
88°	28,63	28,65
89°	57,29	57,30

Die Berechnung der zwischenfallenden Dreiecke ist jetzt vorbereitet. — Ein Dreieck habe folgende Winkel: 74°, 43°, folglich einen dritten von 63°; man verlangt das Verhältniß der Seiten. — Das Dreieck ist spitzwinklicht, von der dritten Klasse; den vorigen Regeln zufolge soll man es zum Behuf der Rechnung in den obern Reihen und in den hintern Kolumnen suchen. Man denke sich unter der dritten Reihe eine eingeschoben, die links an der Grundlinie einen Winkel von 74° haben wird. Sie geht durch alle Kolumnen; unter andern trifft sie auch die 10te, wo der Winkel rechts an der Grundlinie 40° beträgt. Dieser würde sich in 41°, und dann in 42°, darauf in 43° verwandeln, wenn man zwischen der 10ten und 9ten Kolumne noch Zwischenkolumnen

einschöbe. Der Winkel an der Spitze gewinnt, was die andern verlieren, und umgekehrt; hier gewinnt er 1^0, und verliert zugleich 3^0, folglich verliert er in allem 2^0, und wird 63^0 aus 65^0. So ist der Ort des Dreiecks in der ersten Tabelle bestimmt. Wie der Winkel an der Spitze zerfället werde, das zeigen die an der Grundlinie, deren jeden er zu 90^0 ergänzen muß. Die 63^0 zerfallen nämlich in 16^0, um den von 74^0, — und in 47^0, um den von 43^0 zu ergänzen. Man gebraucht demnach zur Rechnung die Tangenten und Sekanten von 74^0 und von 47^0. Die von 74^0 stehen in der eben gegebenen Tabelle. Die von 47^0 zu finden, ist auch gezeigt. Zur Tangente 1 addire man 2mal 0,04 weniger 0,01; zur Sekante 1,41 addire man 2mal 0,03 weniger 0,01, so ist die Tangente 1,07, und die Sekante 1,46. Die Rechnung geht dann durchaus wie vorhin. Sie ergiebt, daß die Seiten sich beinahe verhalten wie 1, 1,3, 1,4, oder wie 10, 13, 14. Vergleicht man die zweite Tabelle, so zeigt sich, wie diese Zahlen zwischen die dortigen fallen.

Folgende Beispiele zur Uebung kann jeder, der mit logarithmischen Rechnungen umzugehn weiß, sehr leicht nach Belieben vermehren:

Gegebene Winkel:	Verhältniß der Seiten:
$17^0, 93^0, 70^0$ . . .	1; 3,415; 3,214
$119^0, 60^0, 1^0$ . . .	1; 50,11; 49,62
$143^0, 15^0, 22^0$ . . .	1; 2,325; 1,447

Für die Form des Unterrichts ist hier noch einmal allgemein zu bemerken, daß der Lehrling, wenn ihm die Winkel gegeben sind, allemal zuerst sich die ungefähre Gestalt des Dreiecks, wenn auch nur ganz roh, auf der Schiefertafel entwerfen, und während dem Rechnen vor Augen behalten muß. Dies hält die Bedeutung der Zahlen gegenwärtig, und sichert vor Verwechselungen.

VIII.

Zusammenfassung des Gewonnenen. Trigonometrische Fragen.

Die Summe der geforderten elementarischen Anschauungen ist jetzt bei einander. Eine jede derselben hat auch ihre Zahl, und ist dadurch nicht nur bezeichnet, fixirt, wie in der Sprache der Gedanke durch sein Wort, jede Sache durch ihren Namen, — sondern auch ihrem Wesen nach begriffen, und der Begriff gehörig ausgedrückt. Reine Gestalt, ohne Größe, *— das bloße Verhältniß der Form, —* ist überall kein Gegenstand des körperlichen Sehens; nur der Zahlbegriff erreicht die Verhältnisse der Form*).[25] — Vermittelnd aber tritt die Phantasie

*) [Doch erreicht er nicht das eigentlich Räumliche: Distanz überhaupt, und Lage oder Winkel. Darum darf ein ABC der Anschauung seinen eigenthümlichen Unterschied von einer bloß versinnlichten Zahlenlehre nicht verfehlen.]

zwischen den Begriff und die Anschauung, ohne die Größe von der Gestalt ganz zu verbannen, macht sie sie zufällig, indem sie vergrößert und verkleinert. So ist auch hier der Uebergang von den Figuren zu den Zahlen erleichtert durch größere und kleinere Darstellung der nämlichen Form, wozu theils Uebungen im größern und kleinern Zeichnen, theils das durch fig. 4 angedeutete Instrument dienten. Hat also der Lehrer sein Amt wohl verwaltet, hat er seine Schüler nicht etwa in mechanisches Rechnen versinken lassen, so muß jetzt mit jeder unsrer dreieckigen Musterformen das Auge, die Einbildungskraft und der Verstand gleich vertraut, gleich befreundet sein.

Es kommt jetzt darauf an, alles das einzelne wohl zu verbinden, die vielen Zahlbegriffe zu einem Gedankenganzen zu erheben, sie als übergehend, als fließend in einander, und dadurch alle als ein einziges Kontinuum darzustellen. Dazu bedarf es zuerst einer aufmerksamen Betrachtung der zweiten Tabelle, und alsdann einiger Uebungen, welche Veranlassung geben, diese Tabelle nach allen Richtungen zu durchsuchen und zu durchkreuzen.

Aus der zweiten Tabelle sind alle Wiederholungen weggelassen. So steht jetzt links an der Spitze das gleichseitige Dreieck allein; je weiter von dieser Spitze, desto mehr entfernt man sich von der Gleichseitigkeit. Jede Kolumne endigt sich in ein gleichschenklichtes Dreieck; auch oben fangen die Kolumnen abwechselnd mit völlig oder beinahe gleichschenklichten Dreiecken an. Der Unterschied zwischen den untern und den obern gleichschenklichten Triangeln liegt darin: unten ist jedesmal ein Schenkel gleich der kleinsten Seite, und darum 1; der andre Schenkel ist dann die in der Tabelle ausgelaßne kleinste Seite selbst. Hingegen oben sieht man zwei gleiche Zahlen, beide größer als 1; sie sind die Schenkel, und die ausgelaßne kleinste Seite ist die Grundlinie. Also bei den untern Dreiecken ist die Grundlinie größer, bei den obern kleiner als die Schenkel.

Eben weil man sich von der Linken zur Rechten immer weiter von der Gleichseitigkeit entfernt, nehmen die Zahlen in den Reihen immer zu; sie bedeuten nämlich Seiten, die im Vergleich mit der kleinsten immer größer werden. Der Winkel rechts am Perpendikel*) öffnet sich immer weiter, dadurch wächst die rechte Seite und die Grundlinie, hingegen der Winkel links bleibt durch jede Reihe hindurch immer derselbe, und mit ihm bleibt auch die kleinste Seite unverändert. Alle Dreiecke nämlich, die

*) Wegen der Winkel vergleiche man immer die erste Tabelle. In der zweiten konnten die Zahlen für die Winkel nicht wohl so gestellt werden, daß sie die Lage derselben andeuteten. Vielmehr sind rechts neben den Reihen die Winkel bemerkt, welche, der hier gewählten Darstellung gemäß, links gedacht werden müssen. Oben finden sich die, welche rechts hin gehören. Die größern Ziffern bedeuten die Winkel an der Grundlinie, die kleinern die am Perpendikel, welche zusammen den in der Spitze geben. Man übe die Einbildungskraft, diese Zahlen gleich an ihren Ort hinzudenken.

auf der zweiten Tabelle vorkommen, haben vermöge der Einrichtung der Tabellen ihre kleinste Seite jedesmal links, die mittlere rechts, und die größte liegt als Grundlinie unten. Dies rührt daher, weil in der ersten Tabelle, wenn man die Wiederholungen abschneidet, der größte Winkel allemal in der Spitze, und der kleinste rechts liegt, wodurch die gegenüberstehenden Seiten bestimmt werden.

Eine kleine Verwirrung könnte in dem Gebrauch des Worts: Grundlinie, bei den obern gleichschenklichten Dreiecken entstehn; man wird sie indes durch eine Warnung leicht verhüten. Es liegt nämlich von den Schenkeln dort einer unten, und die kleinste Seite, welche die Grundlinie sein sollte, wenn das Dreieck seine gewöhnliche Lage hätte, hat ihren Platz, wie allemal, zur Linken. —

Ein wenig minder leicht, wie in den Reihen, ist der Fortschritt der Zahlen in den Kolumnen zu erklären. Zuvörderst sondere man die spitzwinklichten Dreiecke ab, und behalte nur die stumpfwinklichten, also das, was der Diagonale, welche durch die rechtwinklichten läuft, zur Rechten liegt. — In jeder Kolumne bleibt der Winkel rechts am Perpendikel unverändert; der linke thut sich auf, und durch ihn wächst, nebst der Grundlinie, die kleinste Seite. Aber diese ist es, mit welcher die übrigen Seiten verglichen werden. Sie ist das Maß für dieselben. Wird nun das Maß größer, so ist es nicht mehr eben so oft in dem Gemessenen enthalten; die Zahl, welche dieses So oft angiebt, wird kleiner. Das ist der Grund, warum die Zahlen abnehmen, wenn man in den Kolumnen herunter geht. Zuletzt wird die linke Seite der rechten gleich; dann ist das Dreieck gleichschenklicht, und die Kolumne zu Ende.

In den stumpfwinklichten Dreiecken nehmen aus dem angezeigten Grunde beide Zahlen ab. Die Grundlinie wächst zwar auch, indem die kleinste Seite zunimmt. Aber man lasse diese letztre immer größer, man lasse sie unendlich werden, — die Grundlinie wird dann auch unendlich, — und der Unterschied beider wird, gegen sie selbst, immer unbeträchtlicher; man kann sie beinahe für gleich ansehn. Nennt man alsdann die Seite 1, so ist auch die Grundlinie kaum mehr als 1. Hier in unsern Kolumnen darf nun zwar die linke Seite nicht die rechte übersteigen, indessen erklärt die eben gemachte Bemerkung einigermaßen, daß die Grundlinie, obgleich sie wächst, sich doch dem Verhältniß der Gleichheit mit der kleinsten Seite, annähert; und daß daher ihre Zahl, welche diese Annäherung des Verhältnisses ausdrücken muß, nicht größer, sondern nur kleiner werden kann.

Dies letztre nun paßt nicht auf die spitzwinklichten Dreiecke, (welche über der, durch die rechtwinklichten laufenden Diagonale zu finden sind.) In ihnen sieht man die größere Zahl, welche die Grundlinie andeutet, beständig zunehmen; nur die kleinere nimmt ab. Freilich die Zahl für die rechte Seite muß abnehmen, weil die rechte Seite unverändert bleibt, während ihr Maß, die linke kleinste Seite wächst; dies versteht sich aus dem vorigen. Aber daß die Zahl für die Grundlinie

nicht eben darum auch zunehmen müsse, weil die Grundlinie selbst zunimmt, das ist so eben gezeigt; und nun findet sich doch, daß die Zahl hier mit der Linie wächst. Das eine gilt bei den stumpfwinklichten, das andre bei den spitzigen Dreiecken; aber wie kann dieser Unterschied der Dreiecke machen, daß die Grundlinie, die doch in beiden Fällen wächst, dort abnehmende, hier zunehmende Zahlen bekömmt?

Diese Schwierigkeit ist für den Mathematiker keine; er weiß aus dem Verhalten der Sinus, daß es nicht anders sein könne. Aber hier läßt sich die Sache nicht ins Licht setzen. Sie muß bemerkt werden als eine künftige Frage an die Mathematik.

Einigermaßen kann fig. 10 zur Erläuterung dienen. Man vergleiche die Dreiecke abc und aec. Wenn die Linien ab und ae durch weiteres Oeffnen des Winkels jede in die ihr zunächst liegende punktirte Linie übergeht, was folgt daraus für die Grundlinie und für die kleinste Seite? Beide gewinnen; aber wenn der Winkel am Perpendikel klein ist, wie bei ab, so ist der Wachsthum der kleinsten Seite unbedeutend; die Grundlinie nimmt weit stärker zu. Also gewinnt das Gemessene weit mehr als das Maß. Hingegen wenn der Winkel am Perpendikel groß ist, wie bei ae, dann gewinnen beide ungefähr gleich viel. — Nun kömmt es noch darauf an, ob der Wachsthum der Grundlinie im Vergleich mit ihr selber beträchtlich sei? Und dies hängt davon ab, wie groß sie, und mit ihr der Winkel auf der andern Seite des Perpendikels sei? Geht sie bis f, so bedeutet ihr Wachsen nicht so viel, als wenn sie nur bis c geht. Aus diesem zusammengenommen sieht man soviel, daß der Winkel in der Spitze, der die beiden am Perpendikel in sich faßt, nicht gar zu groß sein darf, wenn die Grundlinie verhältnißmäßig mehr wachsen soll, als die kleinste Seite. Ist er größer als 90°, so sagt die zweite Tabelle, daß die kleinste Seite im Vergleich mit sich selbst und mit den übrigen Seiten mehr zunimmt, als die Grundlinie; daher dann die Zahl für die letztre kleiner wird.

Noch sind die bisherigen Betrachtungen, — welche die Geduld nicht ermüden dürfen, weil sie zum Gebrauch der zweiten Tabelle nothwendig sind, — nicht genau, nicht bestimmt genug angestellt. Es reicht nicht hin, nur bloß zu wissen, daß gewisse Größen wachsen oder abnehmen; man muß auch nachforschen, wie weit, wie schnell sie fortschreiten, und hier hauptsächlich ist auch der Unterschied zwischen den beiden Zahlen, die zu einerlei Dreieck gehören, in Betracht zu ziehn.

Man durchlaufe die Reihen. Es zeigt sich, daß die Zahlen immer schneller wachsen. Dies erklärt sich sogleich, wenn man sich die Dreiecke vorstellt, und sich erinnert, wie der Winkel rechts am Perpendikel seine Tangente und Sekante immer mehr beschleunigt, je weiter er sich öffnet. Endlich ist auch klar, daß dies Wachsen gar nicht auf die Zahlen in der Tafel beschränkt ist, sondern ins Unendliche fortgeht, wenn man den Winkel noch über 85° öffnet.

Man durchlaufe die Kolumnen, zuerst die hintern. Noch hinter

der, welche auf der Tafel die letzte ist, würde es Kolumnen geben, wenn man die Reihen verlängerte. Diese Kolumnen würden oben mit weit größern Zahlen anfangen. Schon die hinterste der Tafel hat ungleich größere Zahlen als alle andre Kolumnen. Sie endigt sich aber mit 1 und 1,9924; durchläuft also die nämlichen Zahlen, welche auch in den andern Kolumnen vorkommen. Dasselbe gilt von jeder hintern Kolumne in Beziehung auf die ihr vorhergehenden. Dieser Umstand macht es etwas mühsam, gegebenen Zahlen ihren Ort in der Tafel anzuweisen. Einzelne Zahlen könnte man, wenn sie nicht viel über 1 und 2 betragen, fast allenthalben hinbringen. Für ein bestimmtes Dreieck werden ihrer nun allemal zwei gegeben sein; dann kommt es darauf an, den Ort zu finden, wohin sie beide zugleich passen. Wären zum Beispiel 1,6 und 2 gegeben, so sieht man die Zahl 1,6 an mehrern Orten in der Tafel, z. B. in der Reihe XIII, Kolumne XV; aber dort findet sich nicht zugleich 2, sondern 2,4; also kann hier nicht der Ort für die Zahlen sein. Wo er sei zu finden, dazu muß man nun auch noch in den Unterschieden der Zahlen orientirt sein, die zu einerlei Dreieck gehören.

Zu diesem Behuf nehmen wir einige Standpunkte in der Tabelle, von wo aus sie sich übersehen läßt.

Man durchlaufe die Diagonale der rechtwinklichten Dreiecke von der Rechten zur Linken, und zwar so, daß man immer eins überspringt. So findet sich zwischen den Zahlen 11,43 und 11,47 wenig Unterschied; zwischen 3,73 . . . und 3,86 . . . ist er etwas über 1 Zehntel; zwischen 2,14 . . . und 2,36 . . etwas über 2 Zehntel; zwischen 1,42 . . und 1,74 etwas über 3 Zehntel, und zwischen 1, und 1,41 . . wenig über 4 Zehntel.

Man durchlaufe die Reihe IX, welche das Feld der stumpfwinklichten Dreiecke in der Mitte theilt. Hier findet sich zwischen 1,41 . . und 1,93 . . der Unterschied von ungefähr 5 Zehntel, zwischen 2,73 . . und 3,34 . . ungefähr 6 Zehntel, und zwischen 8,113 und 8,789 ist er noch nicht 7 Zehntel.

Diese Unterschiede müssen gemerkt werden.

Am Ende jeder Kolumne ist der Unterschied der zusammengehörenden Zahlen sogleich sichtbar. Er beträgt genau die Dezimalbrüche der untern Zahl, weil die Ganzen sich beim Abzug aufheben.

Oben in den Kolumnen ist kein, oder fast kein Unterschied, er wächst aber immer, bis er die nur genannten Dezimalbrüche erreicht. Dieses Wachsen einigermaßen zu verfolgen, dazu dienen die eben bemerkten Unterschiede, denn die meisten und größern Kolumnen werden von jener Diagonale und Reihe durchschnitten. —

Die Auflösung der folgenden Fragen, — welche der Trigonometrie angehören, — wird nun hinreichend vorbereitet sein.

Es kann gefordert werden, aus drei Seiten von angegebener Länge ein Dreieck zu machen. Oder von irgend einem Dreieck können die

Seiten bekannt, die Winkel aber unbekannt sein. Desgleichen können zwei Seiten und ein Winkel gegeben werden; alsdann ist die dritte Seite nebst den beiden übrigen Winkeln zu suchen.

Bei diesen Aufgaben muß man zuerst Gestalt und Größe von einander sondern.

Sollten z. B. die Seiten 2, 3 und 4 Fuß lang sein, so hätte gewiß das Dreieck eine bestimmte Größe. Davon weiß die zweite Tabelle nichts; bei ihr ist die kleinste Seite immer 1. Aber man kann die 3 und 4 Fuß auch mit den 2 Fuß messen, oder untersuchen, wieviel mal diese in jenen enthalten seien. Das geschieht, indem man 3 und 4 durch 2 dividirt. Wird die Division in Dezimalbrüchen fortgesetzt, so müssen die herauskommenden Zahlen sich in der zweiten Tabelle entweder vorfinden, oder man muß ihnen wenigstens ihren Platz unter den dortigen Zahlen anweisen können. Denn alle Zahlen in dieser Tabelle bedeuten ja nichts anders, als wievielmal die kleinste Seite eines Dreiecks von übrigens ganz willkürlicher Größe, enthalten sei in den beiden andern. Jenen Platz nun zu finden, das ist die Art von Auflösung dieser Fragen, welche dem ABC der Anschauung gemäß ist. Methoden, denen der Mathematik ähnlich, wären hier eben so zwecklos als unmöglich. Hier werden die Dreiecke als eine Sache der Kenntniß, nicht der Rechnung, betrachtet; und es gilt nur, sie an den Verhältnissen der Seiten so gut wie an den Winkeln zu erkennen und unter den übrigen herauszufinden. — Die verlangte Division ist hier sehr leicht.

2) 3,0 [1,5	2) 4 [2
2	4
1,0	
10	

Also die Zahlen 1,5 und 2 müssen in der Tabelle gesucht werden. Daß man nun nicht etwa die 2 in der Reihe VI, Kolumne XII, für die gegenwärtige halten werde, versteht sich von selbst, denn dort ist die zugehörige Zahl 1,7 .. Wir haben irgendwo zu suchen, wo der Unterschied 5 Zehntel betragen kann, und so ist dort die ganze Gegend verfehlt, obgleich sich in der Nähe jener 2 links eine Zahl 1,5098 findet, die mit unsrer 1,5 zuzutreffen scheint. — Vielmehr müssen wir uns in der Reihe XI bei den Zahlen 1,41 .. und 1,93 .. orientiren, denn diese haben den verlangten Unterschied. Wohin werden wir uns von dort aus wenden? Die Zahlen müssen wachsen, also gewiß nicht links. Gerade aufwärts und abwärts auch nicht, denn da würde der Unterschied hier zu groß und dort zu klein werden. Also rechtshin. Aber gerade fort in der Reihe wächst der Unterschied. Schräg unterwärts eben so. Es bleibt also nichts übrig als zur Rechten ganz wenig schräg aufzusteigen. Daß hier die Zahlen 1,41 und 1,93, indem sie zu den benachbarten wachsen, durch 1,5 und 2 hindurchgehn müssen, ist offenbar. Also zwischen den Reihen VIII und IX, und den Kolumnen XII und XIII

muß das Dreieck liegen. So hat es einen Winkel zwischen 50° und 45°, und einen zwischen 30° und 25°.

Das Aufsuchen der Richtung, wohin man sich wenden mußte, ist nur zur Uebung der Umsicht in der Tabelle absichtlich ein wenig erschwert. Man vergleiche nur die Reihe XI mit den gleichschenklichten Dreiecken, so sieht man die Richtung, in welcher ungefähr gleiche Unterschiede zu erwarten sind. Die Dezimalbrüche 5321 unten in der Kolumne X, zusammengenommen mit den Zahlen 1,41 und 1,93, — oder die Dezimalbrüche 7320, zusammengehalten mit den letzten Zahlen der Reihe XI, deren Unterschied auch beinahe 7 Zehntel beträgt, — zeigen diese Richtung; nur die letztern ein wenig zu schräg. Besonders deutlich aber wird sie durch die obern gleichschenklichten Dreiecke angegeben, wenn man diese in eine Linie zusammenfaßt. Bei ihnen ist ohne Zweifel der Unterschied gleich, denn er ist 0, oder es ist gar keiner vorhanden.

Mit Hilfe der letztern Bemerkung ist es nun nicht mehr schwer, allen durch die Seiten bestimmten Dreiecken ihren Ort in der Tafel anzuweisen, und dadurch ihre Winkel zu finden. — Es seien die Seiten 3, 4 und 5 Fuß lang. 4 und 5 werden zuerst durch 3 dividirt.

3)4[1,33 ..	3)5[1,66 ..
3	3
1,0	20
9	18
10	20
8	18

Unterschied: 0,33 .. Diesen zu finden, durchlaufe man die angegebne schräge Richtung von der Mitte zwischen den untern Enden der Kolumnen VIII und IX an. So kommt man sehr bald auf die Diagonale der rechtwinklichten Dreiecke. Auch ist das Dreieck von den gegebenen Seiten[26]) wirklich rechtwinklicht. Man sieht, wie seine Zahlen zwischen die Reihe VII und VIII in den Uebergang aus Kol. X in Kol. XI, mitten inne fallen. Außer dem rechten Winkel hat es daher noch einen zwischen 50° und 55°.

Die Seiten seien 3, 8, 9 Fuß. $^9/_3$ ist 3, und $^8/_3$ ist 2,666 ... Der Unterschied, wie vorhin, 0,333 .. Man gehe in der vorigen Richtung weiter rechts. Die Zahlen 2,53 und 2,87 geben den Unterschied noch zu groß, und sie selbst sind zu klein; aber ein wenig weiter aufwärts kommen schon zu große Zahlen. Also liegt das Dreieck zwischen Reihe V und VI, und Kol. XIV und XV, und hat Winkel zwischen 65° und 60° und zwischen 20° und 15°.

Die Seiten seien 10, 13, 14 Meilen. — Meilen oder Fuß thun hier nichts zur Sache. Die Zahlen werden 1, 1,3, 1,4. Der Unterschied 0,1. Diese findet man nahe unter der Linie der obern gleichschenklichten Dreiecke. Die Zahlen fallen zwischen Reihe V und VI und Kol. IX.

und X. Die Winkel sind zwischen 65° und 60° und zwischen 45° und 40°.

Seien die Zahlen 10, 19, 25, oder 1, 1,9, 2,5. Der Unterschied also 0,6. Etwas über den untersten Zahlen von Kol. XI fange man an, in der bekannten Richtung aufwärts zu gehen. So kommt man auf die Zahlen 2,06 und 2,64, welche schon zu groß sind. Das Dreieck liegt zwischen Reihe IX und X und Kol. XIII und XIV, und hat Winkel nahe an 45° und 20°.

Seien die Zahlen 1, 1,8, 2,6. — Unterschied 0,8. Winkel sehr nahe 30° und 15°.

Mit Hilfe des Instruments fig. 4 ist es sehr leicht sich hierin zu üben.

Nach aufgelöseter Aufgabe werde jedesmal das Dreieck entworfen.

Offenbar ist hier Rückgang von gegebenen Begriffen zur entsprechenden Anschauung, so wie dort, wo aus gegebenen Winkeln die Seiten berechnet wurden, Fortschritt von der Anschauung zu den Begriffen statt fand.

Will man nun noch unmittelbarer, noch mehr gleichzeitig die Anschauung mit dem Begriff verbinden, so läßt sich dazu die zweite der vorhin genannten Aufgaben benutzen, welche zwei Seiten*) nebst einem Winkel, also das Dreieck theils durch Begriff, theils durch Anschauung, aber durch beides nur unvollständig giebt, und die vollständige Bestimmung daraus suchen läßt. Ohnehin würde diese Aufgabe bloß aus der Tabelle, oder durch Rechnung sich nur mit Schwierigkeit auflösen lassen. Hier darf man Uebung im Zeichnen und eine schon etwas vertraute Bekanntschaft mit der zweiten Tabelle voraussetzen; und so läßt sich folgender Weg einschlagen:

Ein Dreieck, worin ein Winkel gegeben ist, kann immer ziemlich genau gezeichnet werden. Ist dies geschehn, so wird schon an der Gestalt die Gegend in der zweiten Tabelle, wohin es gehört, einigermaßen erkannt werden. Nun nehme man noch den gegebenen Winkel zur Hilfe, der in dieser Gegend der Tabelle doch nur in einer Linie, (Kolumne, Reihe oder Diagonale,) vorkommen kann; man vergleiche auch das Verhältniß der gegebenen Seiten mit den Zahlen in der Tafel, so wird daraus der eigentliche Ort des Dreiecks ziemlich genau bestimmt werden können. Da diese Uebung Zeichnen erfordert, so lassen sich hier nicht wohl Beispiele davon geben. Sie ist nur für die Fähigern, und es wird darum soviel eher erlaubt sein, sich hier weiterer Auseinandersetzungen zu enthalten.

Man würde vielleicht wünschen, daß die Bestimmungen der Drei-

*) Man halte die gegebenen Seiten nicht für gegebene Anschauung; wenigstens nicht in Absicht auf die Gestalt; und mit dieser, nicht mit der Größe, haben wir hier zu thun. Die Seiten geben uns nur ihr Verhältniß, und dies ist Begriff.

ecke durch die Seiten weniger schwankend sein möchten. Es käme auf größere Vollständigkeit der Tabelle an, und in der That ließe sich eine ziemlich leichte Methode geben, Mittelglieder in sie einzuschieben. Wäre es erlaubt, den Plan des ABC der Anschauung über das Nothwendige auszudehnen, — wollte man z. B. die Einbildungskraft auch im Vorstellen körperlicher Räume üben, — so würden die gegenwärtigen Elementarübungen sich füglich bis zum Doppelten vermehren können. Aber bei der geringen Meinung, welche die Pädagogen von den Fähigkeiten der Kinder gewöhnlich hegen, erscheint vielleicht schon das Bisherige vielen zu schwer und zu lang, — und auf jeden Fall wird es bescheidener sein, hier abzubrechen.

Dritter Abschnitt.

Gebrauch des ABC der Anschauung.

Wer so gefällig gewesen ist, bis zum Ende des vorhergehenden Abschnittes aufmerksam nachzufolgen, der wird, wenn er sich noch nicht verwerfend entschieden hat, wenigstens dem Verfasser nicht erlauben wollen, sich hier schon völlig zu verabschieden. Denn, — abgesehen von allen, vielleicht angemessenen, vielleicht selbst wesentlichen Erweiterungen, welche der Kreis jener Vorübungen etwa erhalten könnte, — so ist doch noch übrig, denselben einzufügen, einzupassen in die übrigen Theile des Unterrichts. Sein Nutzen muß sichtbar werden, — eine bestimmte Angabe muß das Verfahren zeigen, wodurch derselbe gewonnen werden kann, wenn nicht überall dieser Nutzen eine Chimäre scheinen soll, wenn nicht jene vorgeschlagenen Uebungen auf die verhaßte Liste der thörichten Luftprojekte gesetzt sein wollen. Sie würden gewiß nichts besseres sein, — würden, wie so mancher Unterricht, so manche Lektüre, die man, nicht eingeleitet, nicht fortgeleitet, auf gut Glück in die Mitte der Studien hineinwirft, kaum die unerfreuliche Spur einer vergeblichen Bemühung im Gedächtniß zurücklassen, — wenn die rohe Ware nun ohne alle weitere Verarbeitung sich selbst überlassen bleiben sollte.

Wie wenig jene [dürftigen] Grundformen für sich allein *in ihrer armen Einfalt* zur Verbesserung des Anschauens wirken würden, ist leicht zu denken. Nun wurde zwar schon im Anfange des ersten Abschnitts bemerkt, wie sich dieselben in jeder noch so zusammengesetzten Gestalt als Bestandtheile vorfänden, und wie die Artikulation der Gestalten durch sie erleichtert werden könnte. Die Anwendung des ABC der Anschauung ist dort in der That, dem allgemeinen Begriffe nach, schon angegeben; aber auch nur dem Begriffe nach, nur in so fern in der dortigen Untersuchung dieser Begriffe ein Glied der Gedankenreihe ausmachte, welche zur Auffindung der Materialien des ABC der

Anschauung diente. Soll aber ein Begriff in die Wirklichkeit eingeführt werden, soll er daselbst als eine Kraft mit andern Kräften in Verbindung und in Konflikt treten, so frägt sich sogleich, wie man dieser Kraft ein so beträchtliches Maß von Stärke zusichern könne, als sie bedarf? Es frägt sich ferner, in welchem Verein mit andern Kräften man sie setzen, wie man diesen Verein wieder in neue Verbindungen einführen müsse, wie weit man diesen Faden seiner Bemühungen fortzuspinnen habe, und wo man ihn, als einen, nun fertigen, Hauptfaden für das ganze Gewebe abschneiden dürfe?

Das Anschauen, diese unentbehrliche, diese festeste, breiteste Brücke zwischen Mensch und Natur, — verdient gewiß, so fern es nur irgend einer Kultur durch Kunst fähig ist, daß ihm ein Hauptfaden des pädagogischen Bemühens gewidmet werde. Wo dieser Faden anfange ist gezeigt; seine fernere Richtung gleichfalls. Er würde nun, wenn man nicht genauer überlegte, etwa dem Zeichenmeister in die Hände fallen; dieser könnte sich jener Musterdreiecke bedienen, um, — ein wenig bequemer und sauberer, als mit den verunstaltenden Netzen, Parallelstrichen u. dgl., — die Genauigkeit der Kopien durch die, am Original bemerkte Lage gewisser Hauptpunkte zu sichern. Ein so kleiner Vortheil wäre des Aufwands der Zeit und Mühe schwerlich werth, den die Anfangsgründe kosteten! Aber auch, wie wenig wäre dadurch die große Idee, Bildung der Anschauung, erreicht! Diese hat die Natur selbst zum Gegenstande; — wie tief muß jede Zeichenübung sich hier subordiniren! Es wäre der höchste Stolz des Zeichenmeisters sowohl als des Lehrers des ABC der Anschauung, wenn sich beide vereinigen könnten, um der Auffassung der Natur die verlangte Schärfe und Leichtigkeit anzubilden.

Unmittelbar können sie indessen die Hand einander noch nicht reichen. Es wäre ein ungeheurer Sprung von den einfachen Dreiecken des einen, bis zu den höchst zusammengesetzten Kombinationen dieser Dreiecke, die der andre fordern würde. Ueberdas würde der Künstler sie nur als erste Hilfsmittel, als Grundanfänge der Gestaltung dulden; er würde verlangen, daß die Aufmerksamkeit zwar von ihnen ausgehen, aber von da aus sich zu den wirklichen Umrissen, zu dem Runden, Fließenden, — zum Schönen hinwenden, und darüber das Eckige und Scharfe nun vergessen solle. Die Lehrlinge hingegen, denen die Verbindungen der Dreiecke noch zu thun machten, würden hieran festkleben, — wenn man es ihnen nicht vorher möglich machte, dies als etwas völlig Fertiges und Ueberstandnes hinter sich zu werfen.[27])

Zwischen den einfachen Dreiecken und den zusammengesetzten Formen, welche Kunst und Natur dem Auge darbieten, muß demnach ohne Zweifel ein Uebergang gebahnt werden.

Da könnte man denn durch Hinzufügung und allmähliche Verrückung eines vierten Punkts zu dreien vorher gegebenen, eine Reihe von vierseitigen Musterformen bilden, — man könnte von da zu fünfseitigen,

sechsseitigen Figuren übergehen, und sie, jenen dreiseitigen analog, durch Zeichnen und Rechnen geläufig machen wollen. — Aber zeigt sich nicht sogleich, in welche unendliche Weitläuftigkeit dies verwickeln, welche widrige Verlängerung dadurch den Vorübungen zuwachsen würde?

Bedürfte es so vieler Umstände, so liefe die ganze Sache Gefahr, bei allem zugestandnen Nutzen doch der Kosten wegen für unthunlich erklärt zu werden.

Aber es ist auch nicht der geringste besondre Aufwand an Zeit und Mühe mehr nöthig, im Gegentheil, es ist Zeitersparung zu hoffen.

Unter den unentbehrlichen und allgemein eingeführten Studien des Knabenalters findet sich eins, das — vielleicht darf man sagen, auf jene Musterdreiecke gewartet hat, das ohne sie seine Bestimmung nicht erreichen kann, und das rückwärts ihnen den Gegendienst vollkommen leistet, alle ihre mehr oder minder zusammengesetzten Kombinationen, — schon vergrößert und verkleinert, — dem Auge darzustellen, von der Einbildungskraft zurückzufordern, und dadurch beiden geläufig zu machen.

Die **Geographie**, was hat sie zur Absicht? Will sie etwa gewisse Namen von Provinzen und Städten vertheilen auf andre Namen von Ländern und Welttheilen? Wozu braucht man denn Landkarten? Ohne Zweifel um doch irgend ein, wenn auch noch so konfuses Bild von der gegenseitigen Lage dieser Dinge zu geben. Aber erreicht denn die Landkarte ihren Zweck, wenn dieses Bild konfus bleibt? Was wollen jene Gasparischen Karten mit Städten ohne Namen?[28]) Was wollen die Pädagogen, die sogar die ganzen Karten von den Knaben abzeichnen und abmalen lassen? — Die ganze Karte ist es freilich nicht, was sich der Einbildungskraft gleichförmig eindrücken soll, wenn sie es durch diese Spielerei auch könnte. Aber in dem Maße ihrer größern oder geringern Wichtigkeit sollen einzelne Punkte, einzelne Städte, Vorgebirge, Quellen und Mündungen von Flüssen, (nicht so sehr die stets veränderlichen Grenzen der Länder und Provinzen,) in ihrer gegenseitigen Lage so bestimmt als möglich der Einbildungskraft gegenwärtig sein. Schnell und sicher soll in Gedanken ein ganzer Welttheil durchlaufen werden können. Aber diese Gedankenreise eilt von Hauptstadt zu Hauptstadt, von einem Hafen zum andern, — sie darf unterwegs bei Kleinigkeiten nicht mehr aufgehalten werden, als in so fern sie hier oder da zu verweilen besondern Antrieb findet. Also das minder Bedeutende muß nur als zwischen liegend, als enthalten in der Gegend gedacht werden, die durch merkwürdigere Punkte vorher bestimmt ist. Die letztern müssen herausgehoben, müssen vom Uebrigen abgesondert, und nur untereinander, wie entfernt sie auch liegen mögen, verbunden aufgefaßt werden. Unmittelbar, ohne allmähliches Umherschleichen durch das Zwischenliegende, müssen sie ihrer Lage nach deutlich vorgestellt werden können.

Dies führt geradezu auf Dreiecke. Es setzt bestimmt jene Vor-

übungen voraus. Denn nicht mehr noch minder als drei Punkte stehn in einem einfachen und unmittelbaren Verhältniß gegenseitiger Lage; und es kommt nun darauf an, ob der Lehrling fähig ist, drei beliebige Orte auf der Landkarte abgesondert zu fixiren, und deren Lage von jeder möglichen andern Lage zu unterscheiden? Ob der Lehrer ein Mittel hat, zu erforschen, wie gut oder schlecht dies Fixiren, dies Unterscheiden vollbracht sei? Ob einer dem andern seine Anschauung mittheilen, prüfen, berichtigen kann? Ob beide sich in der ganzen möglichen Manigfaltigkeit dreieckiger Formen genug zu orientiren wissen, um dem vorliegenden Dreieck seinen Platz auf diesem weiten Felde bestimmt anzuweisen? — denn dies und nichts anders bedeutet das verlangte Unterscheiden. —

Bei jeder neuen Landkarte, die der Lehrer vorlegt, fange er damit an, die drei wichtigsten Orte auf derselben zu nennen und zu zeigen. Sie werden ein Dreieck bilden. Dies wird in eine von den, im zweiten Abschnitt Nummer VI, unterschiedenen vier Klassen fallen. In welche? Das sei die erste Frage. Dann müssen die Kolumnen und Reihen angegeben werden, zwischen welche es auf den Tabellen einzuschieben sei. Dabei können für Ungeübte das Instrument fig. 4 und die vorhin entworfne Figurentabelle zu Hilfe genommen werden. — Endlich lasse man mit des Dreiecks kleinster Seite das Meilenmaß vergleichen, und nach dem Augenmaße schätzen, wieviel Meilen sie betrage? Die beiden andern Seiten ergeben sich, wenn man nur die eben gefundene Zahl von Meilen, mit den, dem Dreiecke zugehörigen Zahlen der zweiten Tabelle multiplizirt. — Es versteht sich, daß hier keine große Genauigkeit verlangt wird. — Macht dies noch Schwierigkeit, so sei für diese Landkarte dies eine Dreieck genug. Sobald aber die Uebung wächst, (und sie wird schon wachsen, denn das geographische Studium dauert lange genug,) so nehme man zu dreien noch einen vierten merkwürdigen Punkt derselben Karte, und behandle wenigstens eins von den dreien dadurch entstehenden neuen Dreiecken auf die nämliche Art. Späterhin kann man einen fünften, sechsten, immer mehrere Punkte hinzufügen, man kann die so entstandnen vier-, fünf- oder mehrseitigen Figuren ihrer Aehnlichkeit oder Verschiedenheit nach mit einander vergleichen; man kann den so wichtigen Zusammenhang verschiedener Landkarten dadurch deutlich machen; man kann das Gewebe der Dreiecke an die Bestimmungen der Länge und Breite anknüpfen; — und man wird durch dies alles den Fortgang des geographischen Studiums nicht nur nicht aufhalten, sondern dessen Erfolg beträchtlich beschleunigen*).

Nur ganz leise und sanft sei bei dieser Anwendung des ABC der Anschauung auf die Geographie das Benehmen des Lehrers gegen die

*) Uebrigens wird wohl niemand um der Pestalozzischen Methode willen, wie solche in der Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, für die Geographie angegeben ist, — die vortreffliche Gasparische verlassen wollen[28]). Aber mit der letztern werden sich die Vortheile, welche das ABC der Anschauung gewährt, sehr leicht verbinden lassen.

Zöglinge. Rascher Eifer gehört eher für die Nummern III, V und VI des zweiten Abschnitts; dort gilt es, dreist, behende und beharrlich, bald ermunternd, bald imponirend über die Schwierigkeiten der nothwendigen Vorkenntnisse hinwegzuführen. Hier kommt es mehr darauf an, die Dreiecke beliebt zu machen, um bald freie und selbstthätige Anwendungen derselben hervorzulocken. Auch werden sie in der Geographie, wo sie, als schon bekannt, das Leichteste sind, eben darum von selbst willkommne Ruhepunkte werden; der ermüdende Lehrling wird sie suchen, und gern bei ihnen verweilen. —

Je glücklicher die jugendliche Phantasie in den Landkarten die Repräsentanten der Erdfläche erkannt hat, desto leichter und ungezwungner werden sich nun unsre Dreiecke zum **gestirnten Himmel** erheben. Seine strahlenden Punkte sind noch offenbarer als die Städte der Landkarte, dazu geeignet, durch die Hilfe jener Vorübungen, und nur dadurch unverwirrt, aufgefaßt zu werden. Hier verwandle sich vollends alle Führung in Begleitung. Gelegentlich mag man die Sternbilder benennen, doch sei es dem Knaben unverwehrt, sich selbst Thiere, Städte, Grundrisse, Karten am Himmel zu zeichnen.

Ob durch diese Anwendungen das Auge mit den Kombinationen der Dreiecke hinlänglich vertraut gemacht werde, darüber ist wohl kaum ein Zweifel möglich. Das Auge, indem es auf einer Landkarte, oder am Himmel verweilt, kann schon bei dem bloßen Gedanken an Dreiecke überhaupt, fast nicht umhin, ihrer eine Menge sogleich vor sich zu sehn, da es nur darauf ankommt, die Gleichförmigkeit des Sehens aufzuheben, und aus allen den vorliegenden Punkten einige herauszusondern. Das willkürliche Umherspielen zwischen Dreiecken, Vierecken, Fünfecken, — das Drehen und Wenden, Zusammenfassen und Sondern, Bauen und Zerstören, anders und anders schalten und walten mit dem gegebenen Stoffe, — gerade dieses ist ganz die Sache der Kinder, es ist der natürliche Gang, den ihre Betrachtungen jederzeit nehmen. Und so kann man sagen, es komme bei dem ABC der Anschauung überhaupt nur darauf an, den Kindern die Vorstellung von einem Dreieck im allgemeinen geläufig zu machen, sie dann auf die mögliche Verschiedenheit der Dreiecke hinzuweisen, und endlich ihnen Gegenstände vors Auge zu bringen, an denen statt regelmäßig gebildeter Linien und Flächen nur hauptsächlich umhergestreute Punkte vorkommen und sich wichtig machen; aus diesen werden sie sich selbst Dreiecke schaffen, samt allen daraus möglichen Kombinationen. Also für unsre Vorübungen den schlimmsten Fall gesetzt, den übrigens jeder gute Lehrer verhüten kann und soll, daß, etwa in einer Schule, die Hälfte der Kinder, statt zu zeichnen und zu rechnen, gedankenlos säße, und das Hornblättchen nebst dem die Dreiecke darstellenden Instrumente nur gaffend anstarrte, so würde schon dies bloße Gaffen, das doch immer ein Schauen ist, [illegible] wie vielleicht bei keinem andern Unterrichte, den Zweck einiger[illegible]zeichen helfen. Folgte nun die Geographie, so würde bei ähn-

lichem Hinstarren auf die Landkarte, doch schon die bloße Erinnerung an Dreiecke das Auge unwillkürlich wecken, das Chaos der durch einander liegenden Städtezeichen zersetzen und spalten, und dem Unterricht, der dieser Zersetzung nachhülfe, einen gewissen Grad von Aufmerksamkeit sichern.

Erst hier ist der eigentliche Grenzstein des ABC der Anschauung. Es war noch nicht zu Ende, so lange zum unmittelbaren Uebergange auf die Manigfaltigkeit der Naturgegenstände nicht alles vorbereitet lag, nur wurde die Endigung vortheilhaft in einen andern Unterricht eingewebt, um keine eignen Anstrengungen nöthig zu machen.

Den Uebergang selbst zu besorgen, sei nun das Amt des Zeichenmeisters. Er weigere sich dessen nicht, denn er wird seinem eigenthümlichen Geschäft mehr Würde geben, er wird es selbst glücklicher vollbringen, wenn er seine Kunst zum Mittel macht, um die Anschauung der Natur zu bilden. Ob aber für diesen Zweck unser ABC ihm brauchbar sein könne, darüber ist theils im Anfange des ersten Abschnitts gesprochen, theils dienen vielleicht die folgenden Vorschläge, das Wie? der Ausführung näher zu bestimmen. Nur voran noch einige Bemerkungen.

Die Formen, welche die Natur darstellt, werden anders von dem Auge, anders von der Einbildungskraft aufgefaßt. Das Auge sieht sie als flach, die Einbildungskraft bestrebt sich, sie so vorzustellen, wie sie im körperlichen Raume wirklich ausgedehnt sind. Indem dies Bestreben zum Theil gelingt, geräth der Mensch in einen schwankenden Mittelzustand, er sieht ein unbestimmt erhobenes Relief. Kunst und Wissenschaft suchen ihn diesem Zustande zu entwinden. Zeichnung und Perspektiv lehren die Einbildungskraft, rückwärts zu gehn, und die Fläche des Auges, die sie zerstörte, wiederherzustellen. Körperliche Geometrie, und jede Art von Anatomie (das Wort im weitesten Sinne genommen, worin auch die Bergleute Anatomen der Erdrinde, die Astronomen Anatomen des Himmels heißen könnten,) fordern dagegen die Einbildungskraft zur Vollendung ihres Ganges auf, und üben sie, das schwankende Relief bis zu den wahren Grenzen des Körpers auszudehnen, um alsdann auch sein Inneres — die Lagen, die Gänge, die Adern, die er erhält, in ihrer Ordnung und Zusammenfügung, — ja auch die Veränderungen dieser Ordnung, wenn etwa Bewegungen im Inneren vorgehn, — sich ohne Verwirrung denken zu können.

Das letztere, eben so schwierige als wichtige Geschäft der Einbildungskraft beruht indessen ganz auf der Anschauung. Aus Stücken von dieser letztern aufgefaßt, setzt jene ihr körperliches Bild zusammen. Darum ist Kultur der Anschauung eine so nothwendige Vorbereitung für alle jene Anatomen; — also für Aerzte, Wundärzte, — Mechaniker, Architekten, Zimmerer, — Physiker, Geologen, Astronomen, — und über-

haupt für alle Menschen, denen an deutlichen Vorstellungen körperlicher Gegenstände gelegen ist. So viel nothwendiger ist diese Vorbereitung, weil bei der wirklichen Erlernung der, durch jene Namen angedeuteten Künste und Wissenschaften die Operationen der Einbildungskraft dasjenige sind, was beständig vorausgesetzt, nicht das, worauf die Aufmerksamkeit gerichtet wird; daher die Mängel, die Unrichtigkeiten, welche in diese Operationen einschleichen, sich tief verstecken, — der Lehrer nicht begreift, wo es dem Schüler fehle, — und ihn wohl gar als einen schlechten Kopf von sich weiset, bloß wegen der Unbehilflichkeit im Imaginiren körperlicher Bilder.

Diese Bemerkung steht hier, theils um eine Aussicht in die Weite zu gewähren, durch welche hin das ABC der Anschauung seine Wirkung zu erstrecken wünscht, theils, um die Nothwendigkeit eines systematischen Bandes fühlbar zu machen, welches die Lehrer in verschiedenen, und übrigens ganz heterogenen Fächern umschlingen muß, wenn der Stamm so vieler Fertigkeiten, Bildung des Anschauens, in dem Geiste des Lehrlings gehörig auferzogen werden soll. Schon haben wir den Geographen herbeirufen müssen, aber auch des Zeichners können wir nicht entbehren, eben darum weil die Uebung, das Konvexe als flach zu sehen, einen Hauptzweig des Stammes ausmacht; und überdies, weil zuerst die Flächenanschauung auslernen muß, um nachher die körperlichen Bilder richtig und geläufig zusammen zu setzen. In Ansehung des letztern könnte man behaupten, daß eigentlich nie ein im körperlichen Raume konstruirtes Ganzes vollendet imaginirt sei, wenn nicht die Einbildungskraft auch jede perspektivische Projektion desselben mit größter Leichtigkeit sich darzustellen wisse. Doch dies auszuführen wäre hier zu weitläuftig. —

Der Lehrer der Zeichenkunst könnte nun, ungefähr wie der Lehrer der Geographie, aus dem zum Kopiren vorgelegten Kupferstich einige hervorstechende Punkte heraus heben, ihre Lage zuvörderst durch Triangel bestimmen, und weiter durch Hilfe andrer Triangel das Zwischenliegende oder Umgebende ihnen anfügen lassen. Dann hätte er das ABC der Anschauung in seinen Dienst genommen, nicht aber durch seine Dienste unsre Zwecke befördert. Ob sein Schüler eine Kopie kopiren lernt, interessirt uns gar nicht. Wir wünschten ihm vielmehr, er möchte einer so traurigen Nothhilfe zur Erleichterung für seinen Lehrling gar nicht bedürfen; er möchte die mißliche Frage, ob der letztere den Kupferstich auch wohl wirklich als eine Abbildung und einen Stellvertreter wahrer Natur anerkenne und verstehe? — und dies ist doch hoffentlich die Meinung des Meisters? — lieber ganz umgehn können, möchte Mittel haben, vermöge deren er den Schüler mit Erfolg sogleich zum Zeichnen nach der Natur anleiten könnte. So würden wir auch zu unserm Zwecke kommen. Denn was der Lehrer hier verlangen würde, das wäre gerade, perspektivisch richtig das Konvexe auf die Fläche zu zeichnen, und nachher wieder diese Fläche so zu schattiren, daß sie sich

in den körperlichen Raum, den die Natur selbst einnimmt, zu verwandeln schiene.

Vielleicht bedarf es nur eines kleinen Kunstgriffs, um der Zeichnung zur perspektivischen Richtigkeit zu verhelfen; nur setzen wir dabei voraus, der Lehrer wolle unserm ABC sich anschließen. Um dies zu thun, darf er nicht wohl mit Abbildungen organisirter Wesen den Anfang machen, denn an diesen ist alles zu rund, zu weich; es lassen sich nicht leicht feste Punkte aufgreifen, über die sich Lehrer und Schüler mit Gewißheit verstehn könnten.[27]) Hingegen in Landschaften kommt des Zugespitzten, des Eckigen genug vor; hier ist alles mehr zufällig hingestreut, und erinnert noch an die Landkarte samt ihren Dreiecken.

Damit sich nun die in der Landschaft hervorstechenden Punkte in flache Triangel zusammenordnen, kommt es nur darauf an, daß ein paar Linien vor der Landschaft schweben, in welche dergleichen Punkte fallen, und daß diese Linien in einer Ebene seien, welche auf der Axe des Auges senkrecht stehe. Dazu wird sich Rath schaffen lassen. In einem Stabe etwa sei eine Rinne, worin das Ende eines andern Stabes, der mit jenem einen rechten Winkel macht, auf und ab geschoben werden kann. Diese höchst einfache Maschine nehme man mit ins Freie, stelle den ersten, unten zugespitzten Stab vermittelst eines Bleiloths senkrecht in die Erde, so daß der Lehrling, welcher davor, aber in einiger Entfernung steht, gerade an der Grenze dieses Stabes ein paar Hauptpunkte aus der Landschaft erblicke; dann schiebe man den andern so, daß durch ihn ein dritter Punkt berührt werde, und jetzt merke der Lehrling auf das entstehende Dreieck. Hoffentlich wird es nicht mehr nöthig sein, jetzt noch von Kolumnen und Reihen zu reden. Eben so wenig braucht das Dreieck gleich aufs Papier hingezeichnet zu werden; (im Nothfall würde man höchstens erlauben, die Endpunkte anzudeuten, niemals aber durch die Seiten des Triangels den Anblick zu verderben.) Aber auf ähnliche Weise wie vorhin werde die ganze Landschaft durchmustert, bis der Lehrling sich getraut, ohne alles Hilfsmittel in einem Entwurf, der das Werk einiger Minuten sein muß, die Hauptpunkte oder Striche anzugeben. Diesen korrigire der Lehrer auf der Stelle, und damit sei vorläufig die ganze Uebung geendigt; nur müssen ihr viele ähnliche bald hinter einander (wenigstens alle Tage eine,) nachfolgen. Es kommt hier bloß darauf an, Schauen zu lernen, — die Möglichkeit und die Art und Weise, wie die Natur in einer Fläche dargestellt werden könne, völlig zu begreifen und sich durch eigene That zu beweisen; dies muß mit raschem Ernst und ohne alle fremde Beimischung betrieben werden.

Vielleicht genügt es dem Lehrling, nur vor einem Stabe, — oder selbst nur vor einem Baume, — eine Zeitlang das Auge hin und her zu bewegen. So werden ihm nach einander alle Punkte der Landschaft an die Grenze des Stabes, also in eine Fläche fallen, nur daß diese Fläche nicht gleichzeitig gesehn wird und sich kein Dreieck wirklich darstellen kann. —

Ist es auf solche Weise gelungen, Augenmaß für die freie Natur zu gewinnen, dann wird weder Lehrer noch Schüler länger an die Landschaft gebunden sein. Nicht mehr unmittelbar auf das ABC der Anschauung, aber auf das mit seiner Hilfe erlangte perspektivische Augenmaß, — das nun schon nicht mehr nöthig hat, sich gleichsam auf Dreifüßen zu isoliren, — können sich Versuche gründen, dem Gipsabguß oder dem Marmor die Umrisse des Menschen zu entlocken. Der Lehrer mache den Anfang; er zeichne in Gegenwart des Schülers nach einer Büste. Die so entstandne Kopie wird gewiß ihr Original repräsentiren; Fläche und Körper werden einander wechselsweise auslegen; der Lehrling wird ihre gegenseitige Beziehung ergreifen und leicht einen Umriß nachversuchen. Hat das Auge sich wohl unterrichtet, so wird bald die Hand gehorchen müssen. —

Es ist nicht nöthig, noch vieles hinzuzusetzen. Der wahrhafte Künstler sorgt ohne Erinnerung, daß mit der fixirenden Anschauung — die uns hier allein beschäftigt, — sich früh auch die ästhetische verbinde. Er wird jetzt die harten Dreiecke gleichsam zudecken; er wird den Zögling reizen, durch die sanftesten Biegungen, durch die mildeste Verflößung von Krümmung in Krümmung die, der Einbildungskraft noch vorschwebenden Musterformen dem eignen Auge zu verstecken, sie wie in ein absichtliches Vergessen zu begraben. So werden sie, wie sie sollen, das wohlumhüllte, aber noch immer festhaltende und tragende Knochengebäude aller Zeichnung werden. — Junge Leute von Anlage wird der Künstler nach so vielen Uebungen der fixirenden Anschauung dahin bringen, daß sie aus beobachteter Bewegung eines Thiers oder eines Menschen den schönsten Moment, die vortheilhafteste Stellung, herausheben, und dem Papier zur Aufbewahrung überliefern.

Hier ist der Ort, eines episodischen Beitrags zu erwähnen, den uns ein andrer Unterricht um die Zeit der Zeichenübungen entweder schon geliefert hat, oder bald liefern wird. Es ist die **Mineralogie**, sofern sie die Fossilien nach den äußerlichen Kennzeichen beurtheilt. Schwerlich giebt es eine andre gleich günstige Gelegenheit, das Auge auch für die kleinsten Verschiedenheiten der Textur, des Glanzes, der Farbe zu schärfen, und damit zugleich so manche andre sinnliche Wahrnehmung zu verbinden. Das ABC der Anschauung braucht sich indessen hier keine besondre Rücksichten zu erbitten; die Einheit des Resultats wird beim Lehrling von selbst erfolgen.

Der vorhin gemachten Bemerkung zufolge sollte jetzt vom Imaginiren körperlicher Räume die Rede sein. — **Gebälk** und **Zimmerwerk** an

Gebäuden allerlei Art, weil es geradlinichte Formen darstellt, würde hier ähnliche Dienste leisten, wie bei der Flächenanschauung die Landkarte. Dann ginge man zu **Maschinen** über, zeigte sie erst in Ruhe, darnach in Bewegung. — Mit sphärischen Formen würde die fernere Betrachtung des gestirnten Himmels vertraut machen, der auch erst mit ihrer Hilfe einem weitern Ueberblick zugänglich wird; denn die ebenen Dreiecke taugen nur für kleinere Partien des Himmels, welche dem Auge für flach gelten können. Jetzt erst würden die Vorkenntnisse von mathematischer Geographie, welche dieser Wissenschaft gewöhnlich an die Spitze gestellt werden, ihre völlige Deutlichkeit erhalten; — man weiß nur zu gut, wie mangelhaft die Kinder sie gemeinhin begreifen. — Bei der **Naturgeschichte** würde die fixirende Anschauung ihre Studien beschließen. Recht eigentlich studiren würde sie besonders an Skeletten. In den innern Höhlungen derselben würde sie den Platz für die mancherlei Organe, welche darin neben einander geordnet sind, nicht nur als Platz überhaupt, sondern als einen so und so bestimmten geometrischen Körper beobachten. Mit nebenstehenden lebenden Wesen würde sie die Skelette vergleichen, um sich die Bedeckung der Knochen durch Fleisch und Muskeln so genau, wie es je der Bildhauer und Maler bedarf, deutlich zu machen. An mehreren Skeletten von mehreren Thierarten würde sie die verschiedenen Modifikationen eines und desselben allgemeinen thierischen Baues, nicht nur als Verschiedenheiten überhaupt, sondern als solche und so große Verschiedenheiten, zu bemerken wissen. — Es ist bekannt, daß die Naturgeschichte, so lange sie ihre Gegenstände nur an äußern Merkmalen unterscheidet, dieselben bloß als zufällige Erscheinungen, — erst indem sie der Organisation und deren Bestimmung nachspürt, die Pflanzen als Pflanzen und die Thiere als Thiere, — und nur erst wenn sie ganze Geschlechter und Klassen auf eine gemeinschaftliche Uridee als verschiedene Ausdrücke derselben bezieht, die Natur wirklich als Natur, das heißt, als Erzeugerin nach Begriffen, darstellt! Aber es ist eben so gewiß, daß, um die Natur so zu verstehen, — um ihr zu diesem Verstehen nur die nöthige Zeit und Aufmerksamkeit widmen zu mögen, schon durch die bloße Anschauung weit mehr bestimmte Kenntniß dessen was die Natur unmittelbar giebt, — und weit mehr vertrauliche Gewöhnung des Menschen an die Natur gestiftet sein muß, — als durch flüchtiges Vorzeigen und Obenhinanblicken von allerlei Kupfern und Naturalien je gewonnen werden kann. Auch zeigt es sich hier wieder, daß der Lehrer, wenigstens im Nothfall, ein Mittel haben muß, die Anschauung zu scharfer Aufmerksamkeit zu nöthigen; er muß gewisse bestimmte Angaben von ihr fordern, und ihre Fehler ihr nachweisen können. — Indessen, bei dem Schüler, der alle vorhin angezeigten Uebungen durchlaufen hätte, — und bei übrigens nicht ganz geschmacklosem Unterricht, — würde ein solcher Nothfall nur sehr selten eintreten; — wie denn freilich die Betrachtung der äußern und inneren thierischen Formen, welche sich so

weit von mathematischer Regelmäßigkeit entfernen, kein Ende finden würde, wenn jetzt nicht, auch ohne Aufruf des Lehrers, die schon geübte, zergliedernde Aufmerksamkeit sich von selbst, bis zu den Elementarformen hinab, in den Anblick eintauchte, um, wieder hervorsteigend, die Energie und den Reichthum aller der mitgebrachten einfachern Auffassungen in den Schatz der Totalanschauung zu konzentriren.

Nach so abgemessenem Fortschritt durch einen so weiten Zyklus von mancherlei Uebungen, — deren jede, auch einzeln genommen, schon ihren eigenthümlichen Werth hat, — dürfte man wohl hoffen, Geläufigkeit mit Genauigkeit vermählt zu haben. Sollte jemand glauben, das Auge werde durch unsre Uebungen ein schülermäßiges Zögern, eine ängstliche Ungewißheit annehmen, so wäre dies soviel mehr darum eine eitle Furcht, weil ja der tägliche, gemeine Gebrauch des Auges dabei beständig fortdauert, und von jener künstlichen Bildung gerade nur in so fern etwas annimmt, als es ihm bequem und behilflich ist. Freilich muß man die Kinder rasch und munter erhalten, damit sie nicht bloß in der Schule das Gesicht üben; dessen, was sie mit freier Lust schauen, muß unendlich mehr sein, als dessen, was das Hornblättchen und das hölzerne Dreieck ihnen aufdringen. Aber diese Gesetze jeder erträglichen Erziehung verstehn sich durchaus von selbst, denn jeder Unterricht, auch der vortrefflichste, wird verderblich, so bald die physische Kraft der Kinder nicht gegen ihn im Gleichgewichte gehalten wird.

Auch der nöthigen Vollständigkeit würde sich jener Zyklus schmeicheln können. Auf noch unbekannte Schwierigkeiten in irgend einem Gebrauche des Auges, oder der dasselbe vertretenden Imagination zu stoßen, hätte wohl keiner zu fürchten, der schon in Maschinen, am Himmel und im Innern der Thiere orientirt wäre. Vielmehr würde ein solcher nicht nur einer mächtigen Auffassungskraft, sondern, bei einiger eignen Regsamkeit des Geistes, auch einer höchst brauchbaren mechanischen Erfindungskraft sich bewußt sein. Weit entfernt, in den Schulen des Geometers, des Baukünstlers, des Physiologen, — in irgend einer Werkstatt von höherer oder niederer Art, — durch die Manigfaltigkeit der Gegenstände verwirrt zu werden, würde er vielmehr so vielfältige Belehrungen, die ihm hier entgegenströmten, mit Selbstthätigkeit sich zuzueignen und fortzuführen, — er würde mit Kopf und Hand zuzugreifen wissen, wenn für das Geschick der Hände in den frühern Jahren auch nur ein wenig gesorgt wäre, — eine Sorge, die gewiß denen, welche ein ABC der Anschauung interessiren kann, nicht besonders empfohlen zu werden braucht. —

Und so könnte dieser Hauptfaden des Unterrichts jetzt als fertig aus der Hand gelegt, es könnte einer allgemeinen Pädagogik überlassen werden, über ihn und seine Verwebung mit dem Ganzen das Weitere zu verfügen, — wenn nur nicht in den Elementarübungen eine Lücke gelassen wäre, welche alles das, was mit dem Imaginiren körper-

GENERAL LIBRARY University of MICHIGAN

licher Räume zusammenhängt, seiner nothwendigen Grundlage. Einer ähnlichen Vorbereitung nämlich, wie die flachen Musterdreiecke — zwar erstlich für alle Anschauung überhaupt, dann aber insbesondre nur für die Flächenanschauung liefern, bedarf auch das Imaginiren körperlicher Räume für sich insbesondre; es bedarf *seiner eignen Musterformen*. Diese Lücke auszufüllen, wäre nicht schwer; vorläufig ist sie absichtlich gelassen. Wozu doch ein großes Gebäude aufführen, ehe man weiß, ob jemand Lust hat, darin zu wohnen?

Es frägt sich, ob Männer von Geist der hier behandelten pädagogischen Angelegenheit sich annehmen mögen? — Ob die gegenwärtige Behandlung ihren Beifall erlangen kann?

Es frägt sich gewiß nicht, ob die äußern Erscheinungen, — diese ersten Ernährer, diese treuesten Pfleger und unermüdlichsten Lehrer des jugendlichen Geistes, — ob sie verdienen, daß er um ihre vertrauteste Bekanntschaft sich bewerbe?

Es frägt sich gewiß nicht, ob es gut sei, daß dem Menschen in seiner Sinnenwelt, — für jetzt seiner Heimat, seinem Wohnhause, recht eigentlich heimisch und häuslich wohl werde? Ob es ein Glück sei, sich aus jeder Art von Geschäft mit behaglicher Leichtigkeit in den Arm der Natur werfen zu können, und, bei allen Räthseln, die sie dem Verstande aufgiebt, doch wenigstens an ihrer sinnlichen Klarheit und Deutlichkeit nichts zu vermissen?

Es frägt sich wohl auch nicht, ob zwischen sinnlicher Klarheit und gesundem Urtheil, — zwischen scharfem Schauen und scharfem Denken ein Zusammenhang sei? Ob durch Naturkenntniß der helle Kopf zur Beschäftigung mit abgezogenern Begriffen gut vorbereitet; der trägere Mensch durch Anreizung zum Gebrauch seiner Sinne in das nächste und rechte Gleis seiner Thätigkeit gelenkt werde?

Kann es eine Frage sein, ob die Erziehung ihrer Idee entspreche, wenn sie das, was Zufall und gemeiner Unterricht der Jugend ungeordnet hinschütten, in eine möglichst lange Reihe zusammenrückt, die von Glied zu Glied wie vom Mittel zum Zweck fortschreitet? Wenn sie den Materialien, welche die Werke der Natur und der Kunst, die Fläche des Himmels und der Erde zum Jugendunterricht liefern, eine solche Stellung giebt, daß die Anschauung in beständigem Fortschritt sich an den leichtern Formen zur Auffassung der schwierigern und zusammengesetztern übe?

In der Zuversicht, daß an dem allen kein Verständiger zweifeln werde, hat diese Schrift darüber wenig oder nichts gesagt. Sie hat angefangen von dem, worüber man zweifeln könnte.

„Wozu Bildung der Anschauung? Sieht das Auge nicht von selbst? „Ist es zur Auffassung der Natur nicht von Natur gut genug?" — „Woher Bildungsmittel für die Anschauung? — Warum Dreiecke? „Welcher Lohn für die Rechnung? Für so frühe mathematische Arbeiten? — „Welcher Uebergang von Dreiecken zur Welt? die doch nicht aussieht

„wie ein Haufe von Dreiecken? — Woher die Zeit? Und wo der Ort, „unter — wo der Zusammenhang mit den übrigen Seiten?“ —

Was über diese und ähnliche Fragen gesagt ist, das zu wiederholen ziemt sich nicht. Vielleicht aber ziemt es sich, um Prüfung zu bitten, und Versuche zu wünschen. Versuche, die mit dem nöthigen Scharfsinn angestellt wären, um mit geschmeidiger Anpassung an die gegebenen Umstände das Unwesentliche geschickt zu verändern, ohne das Wesentliche zu verrücken. So z. B. bestimmt sich das rechte Alter für diesen Unterricht nach Fähigkeit und Bedürfniß; — einem guten Gedächtniß darf man für die letzten Rechnungen neben den Tangenten auch Sinus anvertrauen; — nicht aber von Anfang an Sinus statt Tangenten nehmen, um der Anschaulichkeit nicht zu schaden; — langsame Köpfe müssen nur mit zwei, — die geübtesten können mit 4 oder 5 Ziffern rechnen, die man aus der zweiten Tabelle nehmen mag; — anfangs wird ein Lehrer mehreres besorgen müssen, was eigentlich unter verschiedene vertheilt sein sollte, — u. dgl.

Welche genauere Bestimmungen der Mechanismus des Lehrens noch anzunehmen habe, um für viele zugleich für Schulen zu passen? — Ob er sich für Mädchen merklich ändern müsse? — Welche Vortheile, welche Anwendungen, — welche Schwierigkeiten sich in der Verbindung mit anderm Unterricht ergeben werden? Vor allem, welche unwillkürliche Wirkung diese Vorübungen — noch außer der, hoffentlich richtig vorausgesehenen Hauptwirkung, — in der jugendlichen Seele hervorbringen werden? — Wie viel Fragen an andrer Beurtheilung und Erfahrung! —

Das ABC der Anschauung, wie es hier in die Welt geschickt wird, ist nur noch ein armer Fremdling, der gar manche gute Gabe, aus vielen Händen, sich auf sein ehrlich Gesicht erbitten muß. Etwas reichlicher hätte er gleich anfangs ausgestattet werden können; aber er muß es erst zu verdienen scheinen, dann kann ihm das Zurückbehaltene nachgesendet werden.

Nachschrift zur zweiten Auflage.

Bei der ersten Erscheinung konnte die gegenwärtige Schrift hoffen, unter den neuen Lehrplänen, welche die Pestalozzische Unternehmung hervorrufen und empfehlen würde, einen angemessenen Platz zu erhalten. So viel eher durfte sie eine solche Empfehlung für sich zu gewinnen suchen, da sie auf ihrer Seite den Anstoß wegzuräumen schien, den wenigstens Kenner der Mathematik an jenem Viereck nehmen konnten, das die Idee des ABC der Anschauung entstellte. Es schien rathsam, die Leichtigkeit der Verbesserung zu zeigen, noch ehe der Tadel laut würde. — Diese Sorgfalt mag voreilig gewesen sein. Die Beurtheiler haben den Anstoß nicht genommen. Das Pestalozzische ABC der Anschauung ist erschienen; — es hat sein Viereck behauptet, es will Anschauungslehre der Maßverhältnisse — wenigstens heißen, wenn auch nicht durchaus nur das sein; es rühmt sich endlich seiner nahen Verwandtschaft mit der versinnlichten Zahlenlehre, mit der es in der That beinahe zusammenfällt. Wären das etwa drei Fehler für einen, so wären sie so viel übler, weil sie einander beschönigen. — Wiewohl nun die Verehrung des Verfassers gegen den edlen Schweizer um nichts gemindert ist, so muß er doch, schon um nicht zudringlich zu sein, sein Buch aus dem äußern Zusammenhange, worin es stand, um etwas zurückziehn. Die Frage, um wieviel es die Pestalozzischen Plane fördere, kann nicht mehr ein annehmlicher Maßstab zu seiner Würdigung sein. Da es aber zu klein ist, um allein zu stehn, so bleibt ihm nichts übrig, als desto fester an die reine Idee der Pädagogik selbst, auf die es schon vorher vielfältig sich berief, sich anzuschließen.

Hinweggesehen jetzt von dem Buche, so kann überhaupt keine pädagogische Bearbeitung irgend eines einzelnen Lehrstücks weder richtig geführt noch hinterher richtig beurtheilt werden, wenn nicht beiden, dem Beurtheiler wie dem Arbeiter, jene Idee des Ganzen, von dem es ein Theil sein soll, auf gleiche Weise vorschwebt. Außerdem wird der eine sich verlieben in den Gegenstand, worin er sich vertiefte; der andre hingegen, der hieher nur zerstreute Blicke wirft, wird jenen, sei es mit Recht oder Unrecht, in Verdacht haben: der Nachdruck, womit er seine Vorschläge empfiehlt, sei bloß Folge seiner einseitigen Vorliebe. Gegen eine solche Vorliebe wäre es denn freilich leicht, eine andre gelten zu

machen, die doch wenigstens eben so viel, wo nicht mehr Ansprüche hätte, mit der Kraft ihres Eifers in die Erziehung einzugreifen. — Preist z. B. einer die Mathematik als unentbehrlich für die Erziehung, so liest ein andrer das so, als wäre das unentbehrliche Rad in der Maschine für die einzige Triebfeder derselben ausgegeben. Oder benutzt jener auch nur die Anschauungsübungen so, daß sie zugleich eine Vorübung für das mathematische Begreifen des Anschaulichen sein mögen, so bewacht ein Dritter eifersüchtig die Rechte der bloßen Anschauung, die doch eben alles erst herbeischaffen müsse, wozu die Begriffe sich nachher wohl etwa von selbst finden würden. Bei Mißverständnissen solcher Art darf man sich gar nicht wundern, wenn dann wieder andre kommen, welche fragen, ob denn Anschauung und theoretische Begriffe sich jemals in ein sittliches, jemals in ein religiöses Gefühl verwandeln? Ob denn das Festhalten der Kinder in der Sinnensphäre nicht offenbar das gerade Gegentheil sei von der Hinweisung auf das Uebersinnliche, wodurch Glaube, Liebe und Hoffnung in den zarten und reinen Kinderseelen erweckt werden könne; und so viel nothwendiger in ihnen erweckt werden müsse, je mehr das Zeitalter mit Erscheinungen droht, wodurch roh aufgewachsene Menschen nur noch mehr verhärtet werden können. —

Träte einmal die Idee der Pädagogik selbst redend auf, so würde sie freilich Frieden zu stiften wissen zwischen den Parteien, indem sie keine zurückstieße, vielmehr eingestünde, daß sie des Werks einer jeden bedürfe, und nun zeigte, was denn und wo jede zum Ganzen beitrage, wie eine der andern vorarbeiten müsse; wie gerade darum, weil hierin bisher nie Ordnung und Einverständniß geherrscht habe, die Oberaufseher des ganzen Geschäfts **gedrungen** gewesen wären, viele allgemeine Vorschriften der Mäßigung zu geben, damit von den Arbeitern nur keiner den andern stoße und hindere; wie aber auch eben dadurch, weil niemand mit ganzer Kraft wirken durfte, weil nichts zu Ende gebracht, nichts mit Größe und Kühnheit ausgeführt wurde, das Ganze in einen Zustand von Schwäche gerathen sei, der ihm beinahe Verachtung zuziehe; indem es sich kaum leugnen lasse, daß bisher die vorzüglichsten Menschen im Durchschnitt nicht eben die sorgfältigst Erzogenen gewesen seien. —

Unglücklicherweise aber kann man der reinen Idee der Pädagogik kaum erwähnen, ohne neue lebhaftere Streitigkeiten zu wecken. Denn wo ist diese Idee? Welchem Philosophen soll sie entlehnt werden? — Pestalozzi versuchte sich ohne System. Herr Ith erläuterte seinen Plan durch Vergleichung mit Kantischen Prinzipien. Hr. Johannsen (in seiner Kritik der P.'schen Methode, S. 202) nennt das den „unglücklichsten Einfall, den man haben könne.“[29]) Gar leicht könnte es Hrn. Johannsen begegnen, daß irgend jemand wieder zu ihm spräche: es gebe über jenen unglücklichen Einfall einen noch unglücklichern; den nämlich, die Fichte'schen Lehren in diese Sache hereinzuziehn; — ein solcher

Einfall sei nur dem zu vergleichen, wenn man der Fichte'schen produktiven Anschauung[30]) zu ihrer nützlichen Uebung das Pestalozzische ABC in ihren Produktionskreis von außen hineinreichen wolle; damit sie ihre Bilder in die ihr dargebotnen Quadrate übertrage und darnach berichtige*). —

Der Verfasser ist genöthigt, hier einige Bemerkungen gegen Hr. Johannsen einzuflechten, deren Hauptpunkt darin besteht, daß derselbe auch der gegenwärtigen Schrift „im Ganzen" den nämlichen Gesichtspunkt andichtet, den er selbst zu seiner Kritik gewählt hat: — „Zurückführung aller Kenntnisse auf die Anschauung sei der höchste Grundsatz des Unterrichts." So spricht, natürlich genug, der Anhänger des Systems der produktiven Anschauung; aber so spricht nicht der entschiedne Gegner dieses Systems, — und als solchen muß sich der Verfasser, unbeschadet seiner Hochachtung gegen das Genie seines großen Lehrers Fichte, — hier wohl öffentlich bekennen, da die Aeußerungen über Philosophie in der Einleitung (S. 15 u. f. der gegenwärtigen Ausgabe) nicht hingereicht haben, um die widrigste aller Zudringlichkeiten, Unterschiebung fremder Meinungen, abzuwehren. — Daß übrigens dieses Buch erstlich und hauptsächlich ein ABC der Anschauung, dann zweitens und nebenher (weil beides der Natur der Sache nach zusammenfällt) ein Prolog zur Mathematik (nicht bloß zur höhern) sein soll, ist beinahe lächerlich zu wiederholen, da die ganze Anlage der Schrift davon zeugt. Aber wenn sie das Augenmaß üben will, warum mißt sie denn nicht? Warum verschmäht sie das Quadrat, da es doch „in der ganzen Geometrie richtiger ist, das Dreieck als die Hälfte eines Vierecks von gleicher Grundlinie und Höhe anzusehn, und auf diese Weise vermittelst des Quadrats zu messen, als vom Dreieck zum Quadrat überzugehn?" Richtig ist dies in der „ganzen" Geometrie da, wo dieselbe lehrt, den Flächeninhalt der Dreiecke zu bestimmen, d. h. es ist dies von der ganzen Wissenschaft ein einziger Lehrsatz. Dieser Lehrsatz kommt denn auch in diesem Buche da vor, wohin er gehört; in die erste Episode nämlich. Zur Hauptsache aber gehört er nicht; weil das Messen der Flächen überall nicht zum Anschauen gehört. Vielmehr ist der Inhalt einer Fläche, rein aufgefaßt, ein ganz und gar unsinnlicher Begriff, der alle Form, also auch alles Anschauliche zerstört. Denn derselbe soll das **reine Quantum** der Flächenausdehnung angeben, ganz

*) Es giebt im Fichte'schen System eine Aufforderung zur freien Thätigkeit; versteht sich, zu demjenigen was wir freie Thätigkeit in der Sinnenwelt nennen. Aber die Aufforderung samt dem Auffordernden, ist ursprünglich — Produkt der Phantasie des Aufgeforderten. Möchte Hr. Johannsen wohl die Stelle in diesem System nachweisen, wo man die produktive Anschauung, welche selbst **alles** Aeußre macht, — welche, wenn es für sie einen Lehrer und Erzieher geben soll, auch diesen selbst machen muß — auf irgend eine Art, sei es noch so mittelbar, von außen her auffordern kann?

abgesehen davon, ob dies Quantum in runder oder eckiger Begrenzung, welcherlei Art man wolle, erscheinen möge. Aus diesem Gesichtspunkte sind alle Quadraturen, und mit gehöriger Veränderung, auch die Rektifikationen und Kubaturen anzusehn. Es kommt dabei nicht darauf an, das Gerade krumm, und das Krumme gerade zu machen, sondern beides, das Gerade so wohl als das Krumme ganz wegzuwerfen, um das bloße Quantum räumlicher Ausdehnung übrig zu behalten, dem übrigens hinterher jede beliebige Form wieder gegeben werden kann. Um nämlich das Gemessene für Phantasie und Sinn auf irgend eine Art zu fixiren, leiht man ihm gewöhnlich diejenige Gestalt, deren Umrisse durch das ursprünglich angenommene Längenmaß am leichtesten bestimmt werden können; darum wird der Flächeninhalt in quadratischer, der körperliche Inhalt in kubischer Form dargestellt, ohne daß jedoch dieser Inhalt im mindesten an diese Form gebunden wäre. — — Daß endlich die Anschauungslehre der Gestalten auch für die Auffassung krummlinichter Gestalten hätte sorgen sollen, diese Erinnerung würde sehr treffend sein, wenn es nur möglich wäre, dafür mehr zu thun als geschehn ist. Vergleichungen der Endpunkte krummer Linien gegen den Rücken der Krümmung sind schon gefordert im ersten Abschnitt, Nummer I. Dies aber setzt wieder Dreiecke voraus. Zeichnung des Zirkels, Angabe einzelner Bogen in Graden, Aufsuchung des Mittelpunkts, also auch des Halbmessers, diese Uebungen sind gefordert S. 38 u. 39, und sie sind so wichtig, daß sie verdienen, hier noch einmal nachdrücklich empfohlen zu werden. An diese Uebungen könnte sich das anschließen, worauf es hier eigentlich ankäme, nämlich Schätzung aller, auch stetig veränderlicher Krümmungen an jeder Stelle; durch Vergleichung mit einem Zirkel von bestimmtem Halbmesser, als dessen Bogen die bestimmte krumme Stelle angesehen werden könnte. Aber wie will man diese Schätzung lehren? Bloß empirisch? Das läßt sich thun, bedarf aber alsdann keiner weitern Anweisung. Oder aber mit derjenigen Sicherheit und Genauigkeit, wie es für die Auffassung der Dreiecke möglich war; — also durch Einführung der mathematischen Begriffe? Das kann niemanden einfallen, der die Berechnungen der Krümmungshalbmesser und Krümmungswinkel nebst den dabei vorausgesetzten Gleichungen für mögliche Kurven kennt. Doch davon weiter zu reden, wäre einem Schriftsteller gegenüber nicht rathsam, der schon „tiefe geometrische und trigonometrische Vorkehrungen“ in einem Buche gefunden hat, das in die Tiefen der Wissenschaft sich nicht weiter als bis zur Regel de tri vertieft.

So viel zur Vertheidigung gegen den dreisten Kritiker, der nicht nur das Fichte'sche System, sondern, ohne Fichte's Originalität, auch Fichte's Ton in die Pädagogik einzuführen Anstalt macht. Das erste könnte, als Uebung der Spekulation, nicht anders als interessant sein; aber es ist noch die Frage, wer dabei mehr Blößen geben würde, ob die bisherige Pädagogik, oder das System, oder der, zwischen beide

eintretende Anwender des Systems*)? — Das zweite wird hoffentlich nicht gelingen. Viele sind beleidigt, und viele werden sich widersetzen. —

Mag man sich noch so sehr bemühen, jeden Gedanken durch seine eigne Deutlichkeit hell zu machen, in unsern systemreichen Zeiten fällt von allen Seiten falsches Licht darauf; und jedermann sieht mit geblendeten Augen. Was bleibt übrig, als selbst von allgemeinen Grundsätzen her einen Schein darauf zu werfen; — wie gewiß man auch überzeugt sein mag, daß darunter eben diese allgemeinen Grundsätze leiden müssen,

*) Zwei absolute Ich in Wechselwirkung neben einander duldet das System nicht. Wer soll nun das absolute sein? der Zögling? So ist der Erzieher ausgeschlossen. Der Erzieher? Dies bleibt, auch aus andern Gründen (denn Er ist es doch wohl, welcher von Erziehung redet?) zunächst übrig. Wird er nun, indem er den Zögling als ein Vernunftwesen setzt, demselben auch produktive Anschauung zuschreiben? Unter deren Produkten unter andern auch ein Bild von ihm, dem Erzieher, vorkomme, samt Bildern von seiner sämtlichen Thätigkeit? Und durchaus der gleichen Sinnenwelt, worin er sich lebend und wirkend findet? Diese prästabilirte Harmonie zwischen zweien ursprünglich produzirten Welten, wo ist sie begründet? — Hier möchte man beinahe das Schellingische Absolute anrufen; — so gewiß es übrigens selbst in die Produkte des Ich zurückfallen muß. — Aber sie sei begründet wo und wie sie wolle, wie soll nun der Erzieher seine Thätigkeit ansehn? Soll er bloß darum in seiner Sinnenwelt handeln, — Figuren zeichnen und vorlegen, sprachen, ermahnen, züchtigen, — damit vermöge der Harmonie das Aehnliche in der vom Zögling produzirten Sinnenwelt sich ereigne? Ist denn die Harmonie in Rücksicht auf das Materiale so wenig prästabilirt, daß sie auf die Willkür des Erziehers wartet? — Oder, warum geht die sinnliche Erkenntniß, ja die ganze Einsicht und Gesinnung des Zöglings nicht viel schneller vorwärts, wenn doch die beiden produktiven Anschauungen so nahe zusammenhängen, daß, wie es scheint, es beim Lehrer nur der Produktion dessen was gelernt und gedacht werden soll, bedürfen müßte, damit es vom Zögling auch wirklich gelernt und gedacht sei? — Fragen genug zur Vorübung für vorlaute Erziehungsreformatoren. Zur Lösung vergleiche man nicht bloß Fichte's Naturrecht, sondern vor allem die Sittenlehre S. 289 u. f. und die Bestimmung des Menschen S. 283 u. f.; — und nun sehe man zu, wie weit man damit kommt. — Man sieht übrigens leicht, warum sich bei der Pädagogik nach Fichte'schen Grundsätzen Schwierigkeiten ereignen, die bei der Rechts- und Sittenlehre nicht eben so fühlbar wurden. Dort nämlich war es nur nöthig, zu erklären, wie wir Vernunftwesen außer uns nach realistischer Ansicht zu setzen gedrungen seien. Der Philosoph steht da allein auf dem transszendentalen Punkte. Ob ihm jemand folgen, ihn verstehn werde? Er erwartet es allenfalls; er weiß es nicht; er kann niemanden die intellektuale Anschauung mittheilen.[30]) — Hier in der Pädagogik muß er sich erklären, ob die von ihm gesetzten Vernunftwesen so gesetzt seien, daß sie den transszendentalen Punkt selbst betreten können oder nicht? Denn sie dahin gehoben zu sehn, mußte der Zweck der Erziehung sein, die sonst als ein gemeines Geschäft in der realistischen Tiefe kriechen muß. Weiter muß er sich nun bestimmt erklären über die Bedingungen, unter denen jemand auf den Punkt, theils der reinen Theorie, theils der reinen Sittlichkeit komme. Antwortet er hier wieder durch das Wort Freiheit, so ist es um die Erziehung geschehn. Nur gebe man jetzt acht, daß er seine Freiheit nicht wieder an allerlei Bedingungen binde, sondern es in der Wahrheit bei einem reinen Vermögen durchweg absolut anzufangen bewenden lasse.

die es mehr als alles andre nöthig hätten, an ihrer rechten Stelle zu bleiben, und nur mit ihrer ganzen systematischen Umgebung dem öffentlichen Urtheil ausgesetzt zu werden. — Hinter einem ABC der Anschauung, im Anhange, die Idee der Erziehung überhaupt aufzustellen, dieser Versuch kann nicht sehr ernstlich gemeint sein; oder er wäre eine große und tadelnswerthe Thorheit. Ein Fragment aus einem älteren Aufsatze aber, der ursprünglich zur Verständigung mit einem Freunde geschrieben wurde, läßt sich wohl dazu brauchen, durch den Kontrast seiner großen, wiewohl nur angedeuteten Umrisse, das ABC der Anschauung als dasjenige kleine Pünktchen erscheinen zu machen, was es in der Weite der Erziehungssphäre in der That ist, — nur dadurch bemerklich, weil es den Anfang einer fernhin und in allerlei Verzweigungen auslaufenden Linie fixirt. — Vielleicht ist es ein Vortheil nebenher, wenn gelegentlich eine Möglichkeit gezeigt wird, wie man auch unabhängig von den neuesten bekannten Systemen über Erziehung philosophiren könne. —

Diese Nachschrift aber kehrt zum ABC der Anschauung selbst zurück, von dem sie ausging. — Die Verwirrung durch zwei verschiedene Ausführungen der nämlichen Idee ist einmal vorhanden. Da kein Streit darüber geführt werden wird noch soll, so bleibt denjenigen Personen, welchen an der Sache gelegen ist, nichts übrig, als sich durch eignes Nachdenken zu orientiren. In den natürlichen, ganz unbefangenen, auf kein bestimmtes Resultat berechneten Gang eines solchen Nachdenkens nun sucht sich der Verfasser zu versetzen durch folgende Betrachtung:

Wir fassen die Gegenstände, die unserm Auge vorschweben, gewöhnlich nicht so scharf auf, als wir wünschten. Wollten wir nun unsern Blick durch ein kräftigeres Hilfsmittel, als bloß wiederholtes Hinschauen schärfen, so hätten wir zwischen zweien Wegen die Wahl; entweder dem Gesehenen etwas hinzuzufügen, oder etwas davon wegzulassen. Hinzufügen könnten wir ihm gewisse Linien von mehr regelmäßiger, faßlicher Gestalt; alsdann würden wir den Gegenstand eben in so fern auffassen, wie er sich jenen Linien anschließt; wir würden ihn gleichsam in einem Netze fangen. Diese Art von Netz aber würde sich nicht wieder loswickeln lassen, es würde in der Phantasie hängen bleiben. Wir würden nicht mehr unmittelbar getroffen werden von der Eigenthümlichkeit des Gegenstandes. Die Geschlossenheit seiner Gestalt wäre dahin, seit er, den fremden Normen angewachsen, mit ihnen, wie Theile mit andern Theilen, ein Ganzes machte. Sein freies Schweben wäre dahin, seit er angelehnt und eingepreßt stünde, am Gerüst oder im Käficht. Die ästhetische Anschauung wäre aufgeopfert, und die fixirende an einen leidigen Mechanismus gewöhnt. — So würde es gehn, die hinzugefügten Linien möchten nun Dreiecke oder Vierecke oder Zirkel oder was sonst sein.

Der zweite Weg, etwas wegzulassen von dem zu verwickelten Gegenstande, bliebe noch offen. Ungefähr so, wie man von einer zu

weitläuftigen Geschichte etwas wegläßt, — nämlich nicht etwa eine ganze Hälfte, oder überhaupt irgend ein wesentliches Stück, sondern das kleinere Detail, zuweilen zum Anfange sogar die Schattirungen der Charaktere, und allen Verlauf der Begebenheiten, damit das Gedächtniß vorläufig bloß einige chronologische Hauptmomente, und deren Distanz von einander, sicher und genau sich einpräge. Oder wie man aus einer wissenschaftlichen Darstellung, die beim ersten zusammenhängenden Vortrage nicht gefaßt wurde, zur Erleichterung die Kunstworte heraushebt, und die einzelnen Begriffe bestimmt, denen sie gehören; ferner bemerkt, welche von diesen Begriffen in den Prinzipien, welche im Beweise, welche im Resultat liegen. — So auch könnte man bei Gegenständen der Anschauung nachsehn, was wohl zur Kenntlichkeit der Gestalt am entbehrlichsten sei; man könnte sich entschließen, dies Entbehrlichste beim Hinsehen gleichsam zu ignoriren, die Aufmerksamkeit davon abzuziehn. Bliebe das Uebrige noch zu verwickelt, so könnte man auch davon einiges übersehen, andres im Auge behalten. Und so fort, bis am Ende nur einige hervorragende Stellen oder Umrisse übrig wären. Wollte man aber auf das Allereinfachste kommen, so müßte man sich einzig auf gewisse hervorragende Punkte beschränken. Diese würden nun eine zufällige, ungeordnete Lage zu haben scheinen, nachdem das Vermittelnde alles gleichsam weggewischt wäre. Aber die ungeordnete Lage wäre doch keine andre als die wahre, die sie im Gegenstande selbst hatten. Die Auffassung dieser Lage vertrüge sich also mit der Auffassung des Gegenstandes, ja sie gehörte zu derselben, sie könnte weder bei der fixirenden, noch bei der ästhetischen Anschauung entbehrt werden. Sie würde ferner die Grundlage für beides abgeben; indem nun die ganze Gestalt an jenen Punkten befestigt schiene, ohne daß doch die Befestigung irgend etwas heterogenes und entstellendes mit sich führte. Der Gegenstand wäre an nichts angelehnt, als an sich selbst; er stünde noch eben so frei wie zuvor, aber er stünde; er schwebte nicht mehr vor dem schwankenden Auge!

Doch wären damit noch nicht alle Schwierigkeiten gehoben. Die Lage einiger zerstreuten Punkte sollte aufgefaßt — unmittelbar, so wie diese Punkte da liegen, aufgefaßt werden; ohne alles weitere Hilfsmittel! Denn hineinmengen darf man, nach obiger Ueberlegung, durchaus gar nichts! Aber ist denn dies Auffassen so leicht? Versuche man es bei den Sternen am Himmel! —

Jetzt kommen wir den Dreiecken nahe. Denn um nun auch diese Aufgabe wieder auf ihr Einfachstes zurückzuführen, müßte man wieder von den Punkten zuerst einige weglassen. Wie viele? So viele, daß die übrigen nur noch gerade hinreichten, um überhaupt eine gegenseitige Lage zu haben. — Nähme man dazu ihrer viere, statt drei, so würde man nicht sehr fehlen. Nur Schade, daß diese vier zufällig umhergestreuten Punkte wahrscheinlich ein gar seltsames, schiefes und schiefliegendes Viereck bilden würden. Ein Quadrat, ein Rechteck, wäre gar

nicht zu erwarten, man müßte es denn hineingezeichnet haben. Wer dies schiefe Viereck auffassen wollte, der würde es wahrscheinlich an allen seinen Spitzen besehn; er würde jede Spitze mit zwei andern Punkten zusammenfassen, also unwillkürlich auf die Dreiecke gerathen, in welche das Viereck zerfallen muß, sobald man Diagonalen zieht. Es käme also darauf an, ob er diese Dreiecke aufzufassen verstünde. — — Bis man sich nicht über diese einfachen Gedanken einversteht, wäre es unnütz, das „Zurückbehaltne" nachzusenden.[31]) Aus seiner allgemeinen Pädagogik aber muß der Verfasser hier kurz anzeigen, daß er einen analytischen und einen synthetischen Faden des Unterrichts beide zugleich nothwendig findet, nur daß jener einige Schritte voran sei! Offenbar gehört das ABC der Anschauung zum synthetischen. —

Der Blick vom ABC der Anschauung aus zur Erziehung überhaupt, nehme nun die umgekehrte Richtung! Jenes trete in die Ferne; man hat es nicht recht gesehn, wenn man es nur noch in der Nähe sah. Wir suchen die Höhe der Pädagogik. Aber niemand ist eingeladen, der das Gute nicht kennt; niemand, der etwas höheres zu wissen meint. Wer die Prinzipien leugnet, dem sind die seinen wieder geleugnet.

Ueber die

ästhetische Darstellung der Welt,

als

das Hauptgeschäft der Erziehung.

Man kann die eine und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff **Moralität** fassen.

Man könnte und dürfte auch so viel Aufgaben der Erziehung annehmen, als es erlaubte Zwecke des Menschen giebt. Dann aber gäbe es so viele pädagogische Untersuchungen als Aufgaben; dann würden diese Untersuchungen außer ihrem gegenseitigen Verhältniß angestellt; man sähe weder, wie sich die vereinzelten Maßregeln des Erziehers beschränken müßten, noch wie sie sich befördern könnten. Man würde sich viel zu arm an Hilfsmitteln finden, wenn man jede einzelne Absicht unmittelbar erreichen wollte; und einerlei, was man nur einfach hervorzubringen dächte, geschähe durch nicht beabsichtigte und nicht berechnete Neben- und Nachwirkungen vielleicht zehnfach; — so daß alle Theile des Geschäfts außer ihrem richtigen Verhältniß gesetzt würden. Diese Betrachtungsart ist also untauglich zur Anknüpfung pädagogischer Untersuchungen. Soll es möglich sein, das Geschäft der Pädagogik als ein einziges Ganzes durchgreifend richtig zu durchdenken und planmäßig auszuführen, so muß es vorher möglich sein, die Aufgabe der Erziehung als eine einzige aufzufassen.

Moralität, als höchster Zweck des Menschen und folglich der Erziehung, ist allgemein anerkannt. Wer dies leugnete, müßte wohl nicht eigentlich wissen, was Moralität ist; wenigstens hätte er kein Recht hier mitzusprechen. — Aber Moralität als ganzen Zweck des Menschen und der Erziehung aufzustellen, dazu bedarf es einer Erweiterung des Begriffs derselben, — einer Nachweisung seiner nothwendigen Voraussetzungen, als der Bedingungen seiner realen Möglichkeit.

Der gute Wille, — der stete Entschluß, sich als Individuum unter dem Gesetz zu denken, das allgemein verpflichtet: — dies ist der gewöhnliche, und mit Recht der nächste Gedanke, an den uns das Wort Sittlichkeit erinnert.[32]) Denken wir die Gewalt, den Widerstand hinzu,

mit welchem der Menſch dieſen guten Willen gegen die entgegen arbeitenden Gemüthsbewegungen in ſich aufrecht hält; ſo wird uns die Sittlichkeit, welche vorher bloß eine Eigenſchaft, eine Beſtimmung des Willens war, zur Tugend, zur Kraft und That und Wirkſamkeit jenes ſo beſtimmten Willens. Von beiden noch verſchieden iſt, was zur Legalität gehört, die richtige Erkenntniß des moraliſchen Geſetzes; — und wieder verſchieden von der Kenntniß des allgemeinen Geſetzes, und ſelbſt von der Kenntniß der gewöhnlichen und anerkannten Regeln der Pflicht im gemeinen Leben, — iſt die treffende Beurtheilung deſſen, was in beſondern Fällen, in einzelnen Augenblicken, in der unmittelbaren Berührung des Menſchen und des Geſchicks als das Beſte, als das eigentliche und einzige Gute zu thun, zu wählen, zu vermeiden ſei. — Dies alles findet die Philoſophie unmittelbar im Begriff; und vom Menſchen erwartet, oder fordert ſie es eben ſo unmittelbar, als eine Aeußerung der Freiheit.

Kann der Erzieher mit dieſer Vorſtellungsart, ſo wie ſie da ſteht, etwas anfangen?

Geſetzt auch nur, es wäre bloß von der ſittlichen Bildung im engſten Sinne die Rede; man mag davon alles Wiſſenſchaftliche, alle Uebungen, alle Stärkungen der geiſtigen und phyſiſchen Energie, ſo weit man es immer möglich glaubt, abſtreifen und für andere Betrachtungen zurücklegen; — iſt nun dasjenige, was ſich dem Philoſophen darbietet, indem er nur den Begriff der Sittlichkeit vor ſich nimmt, auch dem Erzieher gegeben? Findet auch er den guten Willen vor, ſo daß er denſelben nur gegen die Neigungen zu richten, nur auf die rechten Gegenſtände durch den Vortrag der Moral hinzuweiſen brauchte? Fließt etwa auch ihm die intelligible Quelle, — darf auch er den Strom, deſſen Urſprung er nicht weiß, getroſt vom Himmel ableiten?[33]) In der That, für denjenigen, der unſern neuern Syſtemen anhängt, iſt nichts konſequenter, als ruhig zu erwarten, daß ſich wohl etwa ganz von ſelbſt das radikale Gute, — oder vielleicht auch das radikale Böſe, — bei ſeinem Zögling äußern werde; — nichts konſequenter als die Freiheit, die er in demſelben, als in einem Menſchen, doch vorausſetzen muß, ſtill zu reſpektiren, ſie nur durch gar keine verkehrte Mühe zu ſtören, (wobei man fragen müßte, ob die Freiheit denn überhaupt geſtört werden könne?) und ſo den wichtigſten Theil ſeines Geſchäfts ganz aufzugeben, und am Ende ſeine ganze Sorge auf bloße Darreichung von Notizen zu beſchränken. Auch iſt etwas ähnliches von einem Anhänger jener Syſteme einmal wirklich und im Ernſt behauptet worden.

Doch ſo präzis muß man in der Anwendung dieſer Theorien nicht ſein. Sie ſelbſt wären unter der Laſt einer ſolchen Konſequenz ſchon im Entſtehn zuſammengebrochen. Man darf hoffen, daß der erſte Tranſszendentalphiloſoph, der ſich für Erziehung intereſſirt, auch dafür einen ſchicklichen Standpunkt aufzuweiſen wiſſen wird. Das Poſtulat,

die Erziehung müsse möglich sein, wird zuerst mit einem rechtlichen Titel ausgestattet werden; dann findet sich in der Sinnenwelt Raum genug, und für alle die, welche in ihr etwas zu schaffen haben, gilt die realistische Ansicht. So wie die Freiheit sich durch ihren Ausspruch (das Sittengesetz) gleich einer Ursache im Reiche der Erscheinungen verrathen darf, so wird man auch der vom Erzieher geordneten Sinnenwelt erlauben, daß sie als auf die Freiheit des Zöglings wirkend, — erscheine; und das reicht hin. Nun haben wir unser Feld, — zwar noch nicht die Regeln des Verfahrens, allein der Erzieher erfinde sie nur erst, der Transszendentalphilosoph wird sie nachher schon aus seinem System abzuleiten wissen. —

Dem Erzieher ist die Sittlichkeit ein Ereigniß, eine Naturbegebenheit, die in der Seele seines Zöglings sich zwar, wie man annehmen kann, schon in einzelnen Augenblicken einem kleinen Theil nach zufällig hat blicken lassen, die sich aber in ihrem ganzen Umfange zutragen, und dauern, und alle die übrigen Ereignisse, Gedanken, Phantasien, Neigungen, Begierden in sich nehmen, in Theile von sich selber umwandeln soll. In dieser Vollkommenheit sollte diese Naturbegebenheit mit dem ganzen Quantum der geistigen Kraft des Zöglings geschehn; in der unvollkommenen Gestalt, worin sie wirklich geschieht, hat jedesmal der gute Wille, oder besser, ist jedes einzelne gute Wollen, ein bestimmtes Quantum von Thätigkeit, ein bestimmter Theil des Ganzen, und zwar so bestimmt, so groß nur für diesen bestimmten Augenblick vorhanden; in der Zeit aber wächst das Quantum, nimmt ab, verschwindet, wird negativ (wie bei einer krummen Linie), wächst wieder, und dies alles läßt sich, so fern der Zögling sich offen äußert, in der Beobachtung wahrnehmen.

In der ganzen Bestimmtheit, womit es geschieht, geschieht es nothwendig, als ein unfehlbarer Erfolg gewisser geistiger Ursachen, eben so nothwendig als jeder Erfolg in der Körperwelt; nur aber durchaus nicht nach materiellen Gesetzen (der Schwere, des Stoßes u. s. f.), die mit den Gesetzen geistiger Wirkung nicht die geringste Aehnlichkeit haben. Der Erzieher muthet sich den Versuch an, — eben wie der Astronom, — durch richtiges Fragen der Natur, und durch genaue und lange genug fortgeführte Schlußreihen, endlich dem Gange der vor ihm liegenden Erscheinungen seine Gesetzmäßigkeit abzuforschen, und somit auch zu entdecken, wie sich derselbe nach Absicht und Plan modifiziren lasse. Diese realistische Ansicht leidet nun auch nicht die mindeste Einmengung der idealistischen. Kein leisester Wind von transszendentaler Freiheit darf in das Gebiet des Erziehers durch irgend ein Ritzchen hineinblasen. Was finge er doch an mit den gesetzlosen Wundern eines übernatürlichen Wesens, auf dessen Beistand er nicht rechnen, dessen Störungen er nicht vorhersehen, noch ihnen vorbauen könnte? Etwa Veranlassungen geben? Hindernisse entfernen? — Also war das absolute Vermögen gehindert? Also giebt es für dasselbe Veranlassungen

außer seinem eignen, rein ursprünglichen Anfangen? Also ist das Intelligible wieder mitten im Mechanismus der Naturdinge befangen? — Die Philosophen besinnen sich hoffentlich besser auf ihren eignen Begriff! — Transszendentale Freiheit darf und kann auch durchaus nicht im Bewußtsein, gleich einer innern Erscheinung, sich betreffen lassen. Hingegen diejenige Freiheit der Wahl, die wir alle in uns finden, welche wir als die schönste Erscheinung unsrer selbst ehren, und welche wir unter den andern Erscheinungen unsrer selbst hervorheben möchten, — diese ist es gerade, welche der Erzieher zu bewirken und festzuhalten trachtet.

Machen, daß der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies oder nichts ist Charakterbildung! Diese Erhebung zur selbst bewußten Persönlichkeit soll ohne Zweifel im Gemüth des Zöglings selbst vorgehn und durch dessen eigne Thätigkeit vollzogen werden; es wäre Unsinn, wenn der Erzieher das eigentliche Wesen der Kraft dazu erschaffen und in die Seele eines andern hineinflößen wollte. Aber die schon vorhandene und ihrer Natur nothwendig getreue Kraft in eine solche Lage zu setzen, daß sie jene Erhebung unfehlbar und zuverlässig gewiß vollziehn müsse: das ist es, was sich der Erzieher als möglich denken, was er zu erreichen, zu treffen, zu ergründen, herbeizuführen, fortzuleiten, als die große Aufgabe seiner Versuche ansehn muß.

Es wird jetzt nothwendig, den Begriff der Sittlichkeit (den wir hier als bekannt und gegeben ansehn müssen) einer schärfern philosophischen Betrachtung zu unterwerfen, deren Anfang bloße Analyse, deren Fortgang aber nothwendige Synthesis wird, indem sie die Voraussetzungen nachweist, auf welche sich der Begriff wesentlich bezieht, ohne daß man sie zu seinem Inhalt rechnen könnte.[34]) Die Form dieser Untersuchung ist von sehr allgemeinem Gebrauch, kann aber freilich hier nicht ihre volle Strenge und Schärfe zeigen.

Gehorsam ist das erste Prädikat des guten Willens. Ihm gegenüber muß ein Befehl stehn, oder muß wenigstens irgend etwas als Befehl erscheinen können. Der Befehl hat etwas Befohlenes zum Gegenstande. — Aber nicht jeder Gehorsam gegen den ersten besten Befehl ist sittlich. Der Gehorchende muß den Befehl geprüft, gewählt, gewürdigt — das heißt, er selbst muß ihn für sich zum Befehl erhoben haben. Der Sittliche gebietet sich selbst. — Was gebietet er sich? — Hier ist allgemeine Verlegenheit! Kant, der diese Verlegenheit am besten unter allen empfand, schiebt nach vielem Zaudern endlich ganz eilig*) die Form des Gebots, die Allgemeinheit, (wodurch es sich von momentaner Willkür unterscheidet) in die Stelle des Inhalts. Andre schieben ihre theoretischen Begriffe, — Annäherung an die Gottheit, an das reine Ich, an das Absolute — ja auch die Sitten und Gesetze des

*) M. s. seine Grundl. z. Metaph. d. Sitten. S. 51.

Landes, oder gar das Nützliche, das Angenehme, hier herein*). Wer unbefangen ist, erkennt die leere Stelle für leer. Er schließt: wir alle kennen den Begriff der Sittlichkeit; enthielte er nun einen bestimmten Gegenstand des Befehls, so würden wir auch diesen mit dem Begriff kennen. — Einen bestimmten Gegenstand also enthält er nicht. Aber er bezieht sich doch auf vorauszusetzenden Befehl, d. h. auf ein vorauszusetzendes Wollen, denn Befehl ist selbst Wille! Dies Wollen muß das ursprüngliche und erste sein; der Gehorsam folgt nach. Ist nun dies ursprüngliche Wollen kein bestimmtes, aber doch ein wirkliches, so ist es offenbar ein **unbestimmt-vielfaches**. Hierin liegt der Grund, daß man von dem Gehorsam aus nicht darauf geführt wird, denn diesem steht, als Befehl, nur der **allgemeine Begriff** gegenüber, es gebe überhaupt ein solches Wollen, das gegen alle Neigungen und individuelle, zufällige Begehrungen als Gebot auftrete.

Ehe wir nun das Charakteristische derjenigen Akte des Gemüths aufsuchen, welche hier, dem gehorchenden Willen gegenüber, als gebietender Wille erscheinen, sind zwei Bemerkungen nothwendig. Erstlich: diese Akte an sich können nichts eigentlich-sittliches sein. Denn sie sind vorher, sie sind unabhängig da, ehe sie in das gebietende Verhältniß zu den Neigungen treten; aber nur sofern sie ein Glied dieses Verhältnisses werden, gehören sie der Sittlichkeit. Das Ursprüngliche des gebietenden Wollens ist in einer ganz andern Sphäre zu suchen. — Zweitens, so fern diese unbestimmt-vielfachen Akte den Gehorsam motiviren, müssen sie dergestalt konstruirt sein, daß sie unter den allgemeinen Begriff gefaßt werden konnten, welchem das allgemeine und eine Gelübde der Treue gilt, samt der einen und beständigen Aufmerksamkeit, Selbstkritik und Demuth, welche die Krone des Sittlichen ausmacht. — Die Konstruktion muß so beschaffen sein, daß dadurch jedes Fremdartige ausgestoßen werde; sie muß die Strenge in den Gegensatz bringen, zwischen dem Würdigen und Guten auf der einen, dem Gemeinen nnd Schlechten auf der andern Seite; durch sie muß die laute, eindringende Kraftsprache der sittlichen Imperativen entstehn. Denn vor dem Verhältniß der Vernunft zur Neigung ist dies alles nicht denkbar. — Eine solche Konstruktion kann nicht bloß logisch sein. Aus einer wohlklassifizirten Sittenlehre kann sie nicht erlernt werden; diese kühlt den Willen, sie treibt ihn nicht! Vielmehr bedarf es einer theils poetischen, theils pragmatischen Konstruktion. — Doch es ist Zeit, die Elemente zu suchen, welche konstruirt werden sollen.

Vergeblich würde man den Begierden Gehorsam auflegen, wenn man die Vernunft hinterher wieder zur Begierde machen wollte. Ewig wahr bleibt Kants Lehrsatz: kein praktisches Prinzip dürfe die Wirklich-

*) Man kann dabei eine Stelle in Plato's Republik im 6ten Buch vergleichen: *τοῖς μὲν πολλοῖς ἡδονὴ δοκεῖ εἶναι τὸ ἀγαθὸν, τοῖς δὲ κομψοτέροις, φρόνησις.* Hier rügt er nun den Zirkel: *οὐκ ἔχουσι δεῖξαι ὅτις φρόνησις, ἀλλ' ἀναγκάζονται τελευτῶντες τὴν τοῦ ἀγαθοῦ φάναι.*[35])

keit irgend eines Gegenstandes fordern. Aber was folgt daraus? Nichts anders, als daß ursprünglich die Vernunft überall nicht Wille ist; denn Wille der nichts will, ist ein Widerspruch. Die Vernunft vernimmt, und sie urtheilt, nachdem sie vollendet vernahm. Sie schaut und richtet; dann wendet sie den Blick und schaut weiter. — Dies wird sich bewähren, indem wir den vorigen Faden wieder aufnehmen. Der Gehorchende würdigt den Befehl; das heißt, er erzeugt ihn, wenigstens als Befehl. Wie muß er wohl hier sich selbst erscheinen? Als aufstellend den Machtspruch? Oder als findend eine vorliegende Nothwendigkeit? — Muß Er Sich geltend machen wollen, als Herrn und Meister, als Eigenthümer gleichsam seines innern Vorraths von Sinn und Leben? Oder wäre es vielleicht, wenn nicht wahrer, doch sicherer für die Richtigkeit seines Urtheils, wenn er etwa nur den fremden Willen einer vollkommenen Vernunft zu ergründen strebte? — Als aufstellend den Machtspruch darf er sich nicht erscheinen. Denn das Erste der Sittlichkeit, der Gehorsam, ist vernichtet, es ist eine Willkür an die Stelle der andern gesetzt, sobald in irgend einem Sinn Wille sich als den Grund des Befehls zeigt. Der Sittliche ist durch und durch demüthig; diese Bekanntschaft mit dem Begriff der Sittlichkeit war hier vorausgesetzt!

Also als findend eine Nothwendigkeit erscheint er sich. — Oder vielleicht erscheint Er Sich gar nicht, denn die Nothwendigkeit könnte er ja finden, ohne den Blick auf Sich zu richten? Diese Frage wird ein wenig weiter unten sich von selbst genauer beantworten. Zuerst frägt sich, welche Nothwendigkeit wird gefunden? Keine theoretische; man kennt den Unterschied zwischen sollen und müssen; und einen Befehl würdigen, heißt nicht, sich nach dem Unabänderlichen bequemen. Also auch keine logische; denn diese ist an sich ebenfalls ein Müssen; sie verweist überdas auf einen höhern Grundsatz und verschiebt also nur die Frage, wie und warum denn er nothwendig sei? — Also nichts Geschlossenes, nichts Gelerntes, nichts in der Erfahrung Gegebenes oder durch die Naturlehre Erforschtes! So weit behält Kant durchaus recht, der das Empirische der reinen Vernunft streng entgegensetzt. — Man wird aber hoffentlich hier nicht etwa antworten: eine moralische Nothwendigkeit! Denn es ist nur eben zuvor gezeigt, daß wir hier ganz außer dem Gebiet der Moral sind. Die Rede ist von dem Ursprünglichnothwendigen, was erst dann etwa sittlich-nothwendig werden wird, wenn es, im Gegensatz gegen die Neigung, den Gehorsam regiert.

Unter den bekannten Nothwendigkeiten ist nur noch die ästhetische übrig.

Diese charakterisirt sich dadurch, daß sie in lauter absoluten Urtheilen ganz ohne Beweis spricht, ohne übrigens Gewalt in ihre Forderung zu legen*). Auf die Neigung nimmt sie gar keine Rücksicht; sie begünstigt und bestreitet sie nicht. Sie entsteht beim vollendeten Vorstellen ihres Gegen-

*) *Plato* Vol. VIII. p. 45. Ed. Bip.: *Τὴν τοῦ λογισμοῦ ἀγωγὴν — μαλακὴν, ἅτε χρυσῆν. — ἅτε γὰρ τοῦ λογισμοῦ καλοῦ μὲν ὄντος, πρᾴου δὲ καὶ ου βιαίου, κ. τ. λ.*[36])

ſtandes. — Für verſchiedene Gegenſtände giebt es eben ſo viele urſprüngliche Urtheile, die ſich nicht etwa auf einander berufen, um logiſch aus einander abgeleitet zu werden. Höchſtens findet es ſich, daß, nach Abſonderung alles zufälligen, bei verſchiedenen Gegenſtänden ähnliche Verhältniſſe ſich wieder fanden, und daß dieſe natürlich ähnliche Urtheile erzeugten. Soweit man die einfachen äſthetiſchen Verhältniſſe kennt, hat man denn auch einfache Urtheile über dieſelben. Dieſe ſtehn an der Spitze der Künſte, mit völlig ſelbſtſtändiger Autorität. Unter den Künſten ragt in dieſer Rückſicht die Muſik hervor. Sie kann ihre harmoniſchen Verhältniſſe ſämtlich beſtimmt aufzählen und deren richtigen Gebrauch eben ſo beſtimmt nachweiſen. Würde aber der Lehrer des Generalbaſſes nach Beweiſen gefragt, ſo könnte er nur lachen, oder das ſtumpfe Ohr bedauern, das nicht ſchon vernommen hätte! — Beſonders wichtig iſt es, daß die äſthetiſchen Urtheile niemals die Wirklichkeit ihres Gegenſtandes fordern. Nur wenn er einmal iſt, und wenn er bleibt, ſo beharrt auch das Urtheil welches angiebt, wie er ſein ſollte! Und durch dies Beharren gilt es dem Menſchen, der ihm nicht entfliehen kann, endlich für die ſtrengſte Nöthigung. Eine Geſchmackloſigkeit iſt dem Künſtler ein Verbrechen. Freilich nur ſofern er Künſtler ſein will! Es iſt ihm unverwehrt, ſein mißrathenes Bild zu zerſtören, und das Inſtrument, deſſen er nicht Meiſter iſt, zu verſchließen; endlich die Kunſt ganz aufzugeben.

Nur von Sich Selbſt kann der Menſch nicht ſcheiden. Wäre etwa Er ſelbſt Gegenſtand ſolcher Urtheile, ſo würden dieſe durch ihre zwar ruhige, aber immer vernehmliche Sprache mit der Zeit einen Zwang über ihn ausüben, — ſo gerade wie über den Liebhaber, der nun einmal ſeinen Sinn darauf geſetzt hat, Künſtler ſein zu wollen. Es kommt noch hinzu, daß, indem aus der Mitte des Gemüths ein Geſchmacksurtheil hervorbricht, es gar oft durch die Art wie es entſteht, als eine Gewalt gefühlt wird, die eigentlich in dem was es ſpricht, nicht liegt. Glücklich wenn ein ſolcher Ungeſtüm gleich anfangs ſiegt; — er vergeht mit der Zeit, aber das Urtheil bleibt; es iſt ſein langſamer Druck, den der Menſch ſein Gewiſſen nennt.

Findend eine urſprünglich-praktiſche, alſo äſthetiſche, — Nothwendigkeit, biegt der Sittliche ſein Verlangen, um ihr zu gehorchen. Das Verlangen alſo war Glied eines äſthetiſchen Verhältniſſes. Und in ſo fern richtete der Betrachtende ſeinen Blick auf Sich, in wiefern in ihm das Verlangen iſt, was in dem beurtheilten Verhältniß vorkommt. Uebrigens würde ohne Zweifel die äſthetiſche Forderung ſich ganz gleich bleiben, wenn ein andrer, in eben dem Verhältniſſe ſtehend, der Verlangende wäre. So urtheilen wir über andre, nur noch leichter als über uns ſelbſt; — und die Forderung gilt — ſollte wenigſtens dem andern gelten; und wir muthen ihm an, es ſelbſt ſo zu finden.

Wollte man nun diejenigen äſthetiſchen Urtheile, welche ſich auf den Willen richten, kennen lernen, d. h. wollte man eine praktiſche Phi-

losophie aufstellen, so müßte man vor allem die Idee eines höchsten Sittengesetzes, als einzigen Spruches der reinen Vernunft, von welchem alle andere Sittenregeln nur Anwendungen wären, ganz und gar aufgeben. Vielmehr, indem man den Willen nach und nach in den einfachsten denkbaren Verhältnissen betrachtete, die aus seinen Richtungen auf sich selbst, auf andere Willen und auf Sachen hervorgehn können, würde für jedes dieser Verhältnisse auch ein ursprüngliches, absolut unabhängiges ästhetisches Urtheil, von ganz eigenthümlicher Beschaffenheit, mit unmittelbarer Evidenz hervorspringen.[37]) — Man hätte nachher die so erhaltenen Urtheile zu konstruiren, eine Lebensordnung daraus zu bilden. Dies würde leicht gelingen, wenn man dieselben gleich anfangs in ihrer eigenthümlichen Klarheit, in ihren einfachsten und präzisesten Bestimmungen, unvermischt mit irgend etwas Fremdem, und unentstellt durch Versuche falscher Philosophie, eins auf das andre zu reduziren — gewonnen hätte. Der Gegensatz erklärt ohne Mühe, warum es schwer wird, aus denjenigen Beurtheilungen, wozu das tägliche Leben zufällig und zerstreut veranlaßt, ein festes System praktischer Gesinnungen zu errichten, von welchem der Charakter Solidität und Einheit erhalten könnte. Hätte aber die Wissenschaft bei dieser Konstruktion für die Richtigkeit der Zeichnung gesorgt, so würde der Reichthum des Lebens, theils verklärt durch Dichtung, theils eindringend als Wahrheit der Geschichte, jene Zeichnung bald im Ganzen, bald partienweise, mit abwechselnder Färbung ausgemalt, durch diese oder jene Kontraste gehoben, darstellen helfen. —

Doch dieser pädagogische Gedanke kommt zu früh, wiewohl nur um ein weniges. Denn die Anwendung der allgemeinen Betrachtungen ist nahe; es bedarf nur noch eines Rückblicks auf den sittlichen Gehorsam. Wie verhält sich dieser zu jenem System der praktischen Vernunft*)? Das Gehorchende soll Wille sein und bleiben. Aber seine Richtung soll es zum Theil ändern**). Nun ist ursprünglich alles Wollen, Begehren, Verlangen auf Gegenstände gerichtet.

Und man glaube nicht, diese Gegenstände ließen sich nach Gefallen unter dem Wollen gleichsam verschieben. Wer wenig will, dem ist alles

*) Unsere Psychologie wolle nicht übel nehmen, daß die praktische Vernunft hier zum Theil mit der ästhetischen Urtheilskraft zusammenfällt; daß sie dagegen von einer Verwandtschaft mit transszendentaler Freiheit so gar nichts weiß![33]) Es ist in der That nicht abzusehn wie die letztre in eine praktische Philosophie nach jenem Entwurf hineinkommen sollte. Man könnte sie eben so gut in die theoretische Musik oder Plastik einmengen. — Wegen der besorglichen Folgen tröste man sich vorläufig mit der Erziehung. — Der theoretischen Philosophie aber muß es höchst willkommen sein (wie Kant wenigstens deutlich genug hat merken lassen,) wenn sie nicht mehr nöthig hat, um ihrer Schwester willen jenen Unbegriff zu dulden, dessen Widersinn sie sich sonst gewiß längst gestanden hätte, und vielmal zu gestehn auf dem Wege war.

**) Man vergleiche hier die *σοφία*, *ἀνδρεία*, u. *σωφροσύνη* des Plato, hauptsächlich nach der Darstellung im 4ten Buche der Republik.[38])

verleidet, sobald man ihm dies versagt. — Also nur in der Abstraktion kann man den Willen von seiner Richtung scheiden.

Aber wer viel kennt und denkt, der verlangt viel; und wessen Vorstellungen wohl assoziirt sind, dem assoziirt sich auch das Verlangen. Die Richtung des Verlangens ändern, heißt eigentlich ein Verlangen anhalten, so aber, daß neben ihm gleich ein andres bereit sei hervorzutreten. Dies vermag nur ein vielgewandter und vielgeweckter Geist. Eben darum wird es Männern leichter als Kindern. Aber schon wohlgezogenen Kindern ist eben durch die Zucht eine **Freiheit gegeben** und **erworben**, jedes Verlangen für den Augenblick ohne große Mühe anzuhalten; — eine Freiheit übrigens, die für sich allein mit der Sittlichkeit noch gar nichts gemein hat. Man sieht indes sogleich, daß es nur noch darauf ankommt, ob Egoismus oder praktische Vernunft sich ihrer bemächtigen werde; im einen Fall wird sie Klugheit, im andern Sittlichkeit. — —

So liegt denn also hier gleich vor unsern Augen das Erste der Zucht. Wir sollen viel Verlangen wecken, — aber durchaus keinem gestatten, zügellos hinzustürmen auf seinen Gegenstand.[39]) Es soll scheinen, als läge ein unermeßlicher Vorrath von Willen eingeschlossen in einem ehernen Behälter, den nur die Vernunft öffne, wo, wann, wie sie wolle. So wird es scheinen, wenn von Anfang an die Berührung durch Gegenstände möglichst vielförmig, der stets fühlbare Zügel aber unter Umständen wirksam genug ist, um dem Gemüth fest einzuprägen, es sei auf Erreichung keines Gegenstandes unbedingt zu rechnen. Daß übrigens die Zucht am besten als unpersönliche Nothwendigkeit sich darstellt, und daß sie durch viel Liebe, viel freie Gefälligkeit vergütet werden muß, ist bekannt; wie überhaupt die Kunst, alles was bei Kindern Eigensinn heißt, auszulöschen, ohne ihrer Heiterkeit zu schaden, hier vorausgesetzt wird.

Wie man nun das rohe Verlangen hüten soll, daß es sich nicht durch die That seine Kraft beweise, und dadurch entschiedner Wille werde, so muß dagegen, wo sich richtige Ueberlegung erhebt, dieselbe in **Handlung** gesetzt, und bis zur Erreichung ihres Zwecks unterstützt werden. So erfährt die Vernunft, was sie vermag, und faßt Muth, zu regieren.

Sehn wir einen Knaben, der, — verdanke er es nun der Kunst oder der Natur und dem Zufall, — sich viel versucht, aber was er thöricht findet, leicht verläßt, was er bedacht hat, fest und kräftig durchsetzt; einen Knaben, den man auf alle Weise leicht wecken, durch ungemessene Behandlung leicht reizen, durch die rechten Worte leicht lehren, wenden, beschämen kann, dann erfreuen wir uns des Anblicks, und weissagen ihm Gutes. Wir nennen ihn frei, weil wir voraussetzen, er werde mit seinen offenen Augen schon finden, vernehmen, was vernünftig sei, und in ihm liege kein Widerstand, der das Urtheil schweigen heißen und es überwältigen könnte.

Aber wir vergessen vielleicht, daß es noch darauf ankommt, was denn für eine Welt der Knabe vor sich finden, beurtheilen und zu behandeln sich üben werde.

Diese Welt sei ein reicher, offner Kreis voll manigfaltigen Lebens! So wird er sie mustern in allen ihren Theilen. Was er erreichen kann, wird er rühren und rücken, um dessen ganze Beweglichkeit zu erforschen. Das andre wird er betrachten, und sich im Geiste dahin versetzen. Die Menschen und ihr Betragen wird er meistern, die Lebensarten und Stände nach Glanz und Vortheil und Ungebundenheit vergleichen. Er wird — wenigstens in Gedanken — nachahmen, kosten, wählen. Faßt irgend ein solcher Reiz ihn fest, so wird er kalkuliren, — und er ist der echten Sittlichkeit verloren!

Oder aber es fessele ihn nichts. Die Knabenjahre mögen ihm vergehn unter beständigen Umtrieben augenblicklicher Lust. Nur daß er seiner Körperkraft, seiner Gesundheit, seiner Freiheit von Bedürfnissen, und seiner innern Haltung gewiß sei, und daß er eine Summe scharfbemerkter Erscheinungen in gelegentlicher Auffassung gesammelt habe, um unter den Dingen der Welt sich nicht fremd zu fühlen. Er werde nun des Anstandes gewahr, den der erste Eintritt in die Gesellschaft vom erwachsnen Jünglinge fordert. Mit der Scheu zu fehlen, mit dem Wunsch zu lernen, übrigens ruhig, ohne etwas zu suchen noch zu fürchten, trete er ein und schaue umher! So wird seine konzentrirte Besonnenheit alle Verhältnisse fassen; der Gegensatz des Lächerlichen und des Schicklichen wird sein Urtheil so leicht wie sein Betragen bestimmen. Und neben dem Schicklichen wird er finden, was ehre und schände, die Redlichkeit und Treue, die Falschheit und den Verrath. Und wenn er nur wirklich ein nachahmendes Gemüth hat, so ist er ursprünglich voll Theilnahme, voll eingehenden Sinnes in andrer Leiden und Hoffen; — aufgelegt ist er demnach auch zu der Besinnung, die das Schöne der Seele, die Güte, erkennt und schätzt. Aus diesen Auffassungen wird er sich ein Gesetz bereiten, und eine Pflicht, dem Gesetz zu folgen; denn er kann nicht anders, er müßte sich selbst schmähen, wenn er nicht folgte. Darum will er folgen, und er vermag es; und Ihr werdet ihn abermals, mit vermehrtem Nachdruck, frei nennen; und mit Recht, in dem edelsten Sinn des Worts, — wüßtet Ihr auch noch so genau, wie er es wurde und werden mußte. —

Ob er es wurde oder nicht, und wie weit; das hing an dem psychologischen Zufall, ob er sich eher vertiefte in die Berechnungen des Egoismus, oder in die ästhetische Auffassung der ihn umgebenden Welt. Dieser Zufall soll nicht Zufall bleiben. Der Erzieher soll den Muth haben, vorauszusetzen, er könne, wenn er es recht anfange, jene Auffassung **durch ästhetische Darstellung der Welt** früh und stark genug determiniren, damit die freie Haltung des Gemüths nicht von der Weltklugheit, sondern von der reinen praktischen Ueberlegung das Gesetz empfange. Eine solche Darstellung der Welt, — der ganzen bekannten Welt, und aller bekannten Zeiten, um nöthigenfalls die üblen Eindrücke einer ungünstigen Umgebung auszulöschen, — diese möchte wohl mit Recht das Hauptgeschäft der Erziehung heißen; wofür jene

Zucht, die das Verlangen weckt und bändigt, nichts als nothwendige Vorbereitung wäre.[40])

Der Begriff einer ästhetischen Auffassung der Welt ist weiter, als der, der ähnlichen Auffassung des menschlichen Verlangens, folglich weiter als ihn die Sittlichkeit unmittelbar fordert. Und er sollte es sein. Denn wiewohl äußre Gegenstände uns zufällig sind, und wiewohl es sehr wichtig ist, so viel als möglich zum Zufälligen zu rechnen, so ist es uns doch nicht möglich, aus der Sphäre des Aeußeren überhaupt zu scheiden. Und nun erheben sich so mancherlei Forderungen des Geschmacks, deren Art zu fordern im Grunde keine andre ist, als die der ästhetischen Beurtheilungen des Willens. Ihre Nöthigung wird auch in dem Maß stärker gefühlt, wie uns das Aeußere näher anhängt. Daher die Gewalt, womit die äußere Ehre, der Anstand, der gesellschaftliche Ton, — kurz womit alles, was zur Ablegung der Roheit gehört, unter Menschen von angefangener Bildung seine Ansprüche gelten macht. — Man sagt, es gebe nur Eine Tugend.[75]) Beinahe eben so richtig könnte man sagen, es gebe nur Einen Geschmack. Wer ihn irgendwo mit kalter Besinnung verletzt, der ist auf dem Wege, das Sittliche wo nicht zu verlassen, so doch es mehr auf die fremdartigen Prinzipien zu stützen, welche vom Streben nach innerer Größe und Wohlfahrt, oder von bürgerlicher und religiöser Klugheit herrühren.

Wie nun eine allgemein-ästhetische Darstellung der Welt angelegt werden müsse, darüber hier nur das eine Wort — eigentlich Wiederholung des Vorigen: Man hüte sich, die Geschmacksurtheile auf einander zu reduziren. Und, was darauf zurückkommt: Man hüte sich, Kollisionen zu leugnen. Wird aber, hier weiter unten, viele und frühe Lektüre klassischer und gewählter Dichter — wird Vorübung der Sinne zum Auffassen der Kunstwerke aller Art gefordert, so kann der Zusammenhang, auch der verschwiegenen Gründe, leicht errathen werden.

Nur noch einige Hauptzüge von jener Darstellung der Welt, sofern sie das Sittliche unmittelbar angeht.

Es versteht sich, daß die einfachen Grundurtheile über den Willen*), zwar nicht als Formeln, aber als Beurtheilungen individueller Fälle, eben wegen ihrer Einfachheit und absoluten Priorität schon dem Kinde nicht entgehn können, wofern ihm nur die Gelegenheiten von der Umgebung dargeboten werden. Es ist oft gesagt, und hoffentlich allgemein erkannt, daß die zärtliche Sorge der Mutter, der freundliche Ernst des Vaters, die Verkettung der Familie, die Ordnung des Hauses, vor den unbefangenen Blicken des Kindes in aller Reinheit und Würde dastehn

*) Man hat gegenwärtig Ursache, sich gegen den Verdacht zu schützen, als wolle man eine neue Sittlichkeit erfinden, und dadurch den strengen Forderungen der alten und echten hohnsprechen. Darum mögen hier die bekannten Namen: Rechtlichkeit, Güte, Selbstbeherrschung stehn. Die schärfere Bestimmung bleibt vorbehalten.[37]) Sie wird ihr Verdienst darin suchen, nichts Neues, aber das Alte deutlicher zu sagen.

müssen; weil es nur beurtheilt, was es bemerkte, ja weil das was es sieht, ihm das Einzig-Mögliche, und das Muster seiner Nachahmung ist.[68])

Gesetzt, diese erste Bedingung sei erfüllt, (oder späterhin erträglich ersetzt durch die wohlthätige Humanität eines nicht gemeinen Lehrers); wie schreitet von hier aus die Erziehung weiter? Sie muß den engen Kreis verlassen, sie zeigt die tadelnswürdigste Schwäche, wenn sie das Kind, das hier ausgelernt hat, und weiter blickt und strebt, aus Furcht vor dem was draußen ist, noch länger auf das Nächste beschränken will. — Aufwärts und abwärts hat sie fortzuschreiten. Aufwärts giebt es Einen Schritt; nur Einen, und nichts Höheres mehr. Abwärts — eine unendliche Weite und Tiefe. Nach jener Seite muß das übersinnliche Reich sich öffnen; denn im Sichtbaren ist der Familienkreis selbst das Schönste und Würdigste! Aber nach der entgegengesetzten hin liegt die Wirklichkeit, und zeigt theils von selbst mit zudringlicher Sinnenklarheit ihre Mängel und ihre Noth, theils ist es Pflicht der Erziehung, vollends aufzudecken, was der Zögling nicht sieht, und doch sehen muß um als Mensch leben zu können.

Da aber die Kontraste einander gegenseitig heben, und desto mehr, je weiter sie sich von der Mitte entfernen, so würde man leicht auf die Regel kommen, immer nach beiden Seiten zugleich und gleichmäßig fortzugehn, um neben immer stärkerem Schatten immer stärkeres Licht nur desto glänzender hervortreten zu machen; — wenn nur der Weg nach beiden Seiten gleich offen wäre, und auf ähnliche Art fortliefe. —

Gott, das **reelle** Zentrum aller praktischen Ideen, und ihrer schrankenlosen Wirksamkeit; der Vater der Menschen, und das Haupt der Welt: Er fülle den Hintergrund der Erinnerung als das Aelteste und Erste, bei dem alle Besinnung des aus dem verwirrten Leben rückkehrenden Geistes immer zuletzt anlangen müsse, um, wie im eigenen Selbst, in der Feier des Glaubens zu ruhen. — Aber eben darum, weil das Höchste schon unter den frühesten Gedanken, an welchen die Persönlichkeit des werdenden Menschen hängt, sich seinen Platz befestigen soll; und weil es, als das Höchste, nun ferner nicht mehr erhöhet werden kann, so ist Gefahr, man werde es, bei fortdauerndem Hinheften des Geistes auf den einen, so einfachen Punkt, nur verunstalten, man werde es zum Gemeinen, ja zum Langweiligen herabziehn; und langweilig darf der Gedanke, der unaufhörlich die menschliche Schwäche beschämt und tadelt, gewiß nicht werden, oder er erliegt der ersten Verwegenheit, womit der spekulirende Trieb es unternimmt, sich seine Welt selbst zu bauen. — Lieber noch sollte man die Idee weniger wach erhalten, um sie zu der Zeit unverdorben vorzufinden, da der Mensch zur Haltung in den Stürmen des Lebens ihrer bedarf. Aber es giebt ein Mittel, sie langsam zu ernähren, zu verstärken, auszubilden und ihr eine unaufhörlich steigende Verehrung zu sichern, — ein Mittel, das demjenigen, der sie theoretisch kennt, zugleich für das einzige gelten muß, — dies nämlich, sie fortdauernd durch Gegensatz zu bestimmen.

Und eben dies ist es auch, was jene andre Richtung der fortschreitenden Darstellung der Welt ganz von selbst herbeiführt.

Aus Gründen, deren Nachweisung hier zu weitläuftig wäre, erhellt, daß der Unterricht zwei getrennte, aber stets gleichzeitig fortlaufende Reihen, von unten auf, jenem höchsten, festen Punkte entgegen zu führen habe, um endlich beide in ihm zu verknüpfen; — man kann diese Reihen durch die Namen Erkenntniß und Theilnahme unterscheiden. Die Reihe der Erkenntniß fängt natürlich an bei den Uebungen zur Schärfung und ersten Verarbeitung der Anschauungen und der nächsten Erfahrungen; kurz, beim ABC der Sinne. Etwas schwerer würde es sein, den Anfangspunkt der Reihe für die fortschreitende Theilnahme anzugeben, und den angegebenen zu rechtfertigen. Die genauere Betrachtung entdeckt bald, daß dieser Punkt nicht in der jetzigen Wirklichkeit liegen kann. Die Sphäre der Kinder ist zu eng und zu bald durchlaufen; die Sphäre der Erwachsnen ist bei kultivirten Menschen zu hoch und zu sehr durch Verhältnisse bestimmt, die man dem kleinen Knaben nicht begreiflich machen will, wenn man auch könnte. Aber die Zeitreihe der Geschichte endigt sich in die Gegenwart und in den Anfängen unsrer Kultur, bei den Griechen ist durch klassische Darstellungen eines idealischen Knabenalters, durch die **homerischen Gedichte**, ein lichter Punkt für die gesamte Nachwelt fixirt worden. Scheut man es nicht, die edelste unter den Sprachen, vor der rezipirten gelehrten Sprache im Unterricht vorangehn zu lassen, so wird man theils unzählige Schiefheiten und Verdrehungen in allen dem vermeiden, was irgend zur Einsicht in die Literatur, in die Geschichte der Menschen, der Meinungen, der Künste u. s. w. gehört*); theils ist man sicher, dem Interesse des Knaben Begebenheiten und Personen darzubieten, deren es sich ganz bemächtigen, und von wo aus es übergehn kann zu unendlich manigfaltigen eignen Reflexionen über Menschheit und Gesellschaft, und über die Abhängigkeit beider von höherer Macht.

Die früheste Bildung des kindlichen Gefühls müßte ganz verfehlt sein, wenn der nach gestillter Freude am Unterhaltenden zurückbleibende, sittliche Eindruck jener alten Erzählungen, irgend zweideutig sein könnte. Schon das Verhältniß der Fabel zur Wahrheit, und der Roheit zur Bildung muß dem Knaben allenthalben hervorspringen, wenn er jenes Bild vergleicht mit dem Kreise, in dem er lebt. Und der doppelte Gegensatz — theils zwischen den Menschen des Dichters und den Seinen, die er liebt und ehrt, — theils vollends zwischen jenen Göttern und der Vorsehung, die er sich denkt nach dem Bilde der Eltern und die er anbetet nach ihrem Beispiele: — dieser Gegensatz thut bei

*) Dieser Gegenstand ist so wichtig und so reich, daß er ein eignes Buch erfordern würde. Der Verfasser schreibt hier nicht ohne sprechende Erfahrungen der Ausführbarkeit. Viele Gründe geben übrigens der Odyssee vor der Ilias den Vorzug. Aber nach zurückgelegtem 10ten Jahre würde dieser Anfang zu spät kommen.[41])

einem rein gehaltnen jugendlichen Gemüth gerade die umgekehrte Wirkung wie bei denen, welche vor der Langenweile gedehnter Religionsvorträge Schutz suchen bei Phantasien, mit denen sie dreist spielen dürfen, und Ersatz in Kunstübungen, woran sie ihre eigne Meisterschaft zu bewundern hoffen. — Der Knabe spielt in der Wirklichkeit; spielend realisirt er sich seine Phantasien. Wäre einer so unglücklich, daß er der Gottheit ihr unsinnliches Reich mißgönnte, und darin für seine Fiktionen leeren Raum verlangte, der müßte wenig äußerliches Leben haben; man müßte seine Diät verbessern und seine gymnastischen Uebungen vermehren.

Aber die Welt, wie er sie betrachtet in den Stunden des Ernstes, dehne sich weiter und weiter; zwar immer gelegen zwischen den gleichen Extremen, dränge sie gleichsam dieselben in weitre Fernen hinaus, damit Platz werde für die Menge der Charaktere, welche am Faden der Geschichte hereintreten, jeder beleuchtet, wo möglich, durch seinen ersten klassischen Beschreiber, sonst wenigstens durch den Schein, der von den reinsten Quellen des historischen Lichtes her sich verbreitet über die dunkelern Strecken. Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter athmet, sind der Erziehung wenig werth. Aber lehrt man die Sprachen der Schriften wegen, so ist es seltsam, wenn man den Schriften das Interesse nimmt durch vorgreifende Erzählungen im nüchternen Auszuge, vollends in dem albernen Tone, der die Kindlichkeit nachahmen möchte. — Den neuern Zeiten gehört ein anhaltendes Studium des reifenden Jünglings; in der frühern Welt, hauptsächlich der alten, wird der Knabe mit Muße wandeln können, wenn er, wie er sollte, nur eben entwachsen der bedürfnißvollen Kindheit, seinen Homer anfing.

„Jedem das Seine!" Diesem Ausspruch werde sein Recht bei jeder Darstellung, Betrachtung, Beleuchtung der manigfaltigen Charaktere. Das Reinliche, das Saubere, was jede echte Poesie zeigt, wenn sie Individualitäten aufstellt und gruppirt; dies, wo nicht nachzuahmen, so doch es aus ihren Händen dankbar zu empfangen und sorgsam zu benutzen, ist die erste Pflicht des Erziehers. Aber das Gemälde, was Er aufstellen soll, hat keinen Rahmen; es ist offen und weit wie die Welt. Daher fallen hier alle Eigenheiten, wodurch sich die Gattungen der Poesie unterscheiden; und nackt und bloß steht jedes Schwache und jedes Schlechte, was sich sonst mit der Absicht des Kunstwerks entschuldigt. **Das Gewissen geht mit in die Oper!** wie sehr immer der Dichter protestire. **Ihn bannt** der Erzieher aus seiner Sphäre, gestützt auf Plato's Ansehn, — wo nicht die Wahrheit, die Deutlichkeit des Schlechten zur Läuterung des Bessern, zur Erhöhung des Guten dienen kann und dienen will.

Indem nun durch die Lektüre der Dichter und Historiker, durch wachsende Menschenkenntniß, und durch moralische und Religionsvorträge, die den vorher gelieferten Stoff verarbeiten helfen, sich fortdauernd die sittlichen Unterscheidungen schärfen; die Beobachtung der Nüanzen der Charaktere, und die Schätzung ihrer Distanzen nach sittlichem Maß sich berichtiget; und eben dadurch die Elemente der praktischen

Idee von Gott an Klarheit und Würde ſtets gewinnen: tritt, von der Seite der Erkenntniß her, in ſteigender Deutlichkeit der Begriff der Natur hervor, als des Syſtems der Kräfte und Bewegungen, die, im einmal angehobnen Gange ſtreng beharrend, von Geſetz und Ordnung und von ſcharf beſtimmtem Maß das Muſter uns verzeichnen. — Wie mangelhaft wäre die Darſtellung der Welt, wie wenig in ihr das Wirkliche, das Gegebene befaßt, wie fabelähnlich ſchwebte ſie im luftigen Gedankenraum, wenn man die Natur ausließe! Und wie ſchlecht würde ſie dem Geiſt des vernünftig geſtalteten Lebens entſprechen! Glaubt man, allein durch die ſittlichen Ideen handeln zu lehren? — Mitten in der Natur ſteht der Menſch, ſelbſt ihr Theil, im Innerſten durchſtrömt von ihrer Macht, erwiedernd die äußere Gewalt durch ſeine eigne, nach ſeiner Art, nach ſeinem Weſen, erſt denkend, dann wollend, dann wirkend. Durch ſeinen Willen geht die Kette der Natur. Aber an Einer beſtimmten Stelle für einen beſtimmten Willen! Dies Schickſal, entſprungen einzig aus der Individualität der Lage, die jedem beſtimmten Exemplar der Gattung unvermeidlich eine eigne ward, — entgegengeſetzt der Abkunft vom höchſten Plan der Natur, welchen für die Gattungen zunächſt die allgemein ordnende Vorſehung entwarf: — dies Schickſal iſt die Noth, welche den Menſchen drängt; es iſt dieſe Noth, die er nothwendig ſehen und bedenken muß, um ſeine Schritte und das Maß ſeiner Schritte für jeden einzelnen Augenblick richtig zu beſtimmen. Denn die ſittliche Idee ruft zwar dem Geſchlechte, aber ſie verſtummt dem Einzelnen, ſo fern er einzeln iſt; ſie weiß nichts von ſeiner nächſten Schranke; ſie tadelt und beſchämt, aber helfen kann ſie nicht; — ſie will ihn am Ziele, er iſt auf dem Wege, aber ſie weiß nichts vom Wege, viel weniger kann ſie ihn führen. Sich und ſeine Kräfte und die nächſten Kräfte, die ihm helfen, muß der Menſch kennen, und anerkennen ihre Beſchränktheit, wenn ihre Stärke ihm dienen ſoll nach ihrem Maß.

Dies Schickſal iſt nicht jene alte μοῖρα, jene Verderberin des Lebens, jenes reine Widerſpiel alles Geiſtes*).

Den ſittlichen Menſchen vermag es nicht zu bedrängen. Denn er verlangt nicht, daß in ſeinem Individuum ſich die Menſchheit, ſich die Vernunft vollende! Er kömmt der Vorſehung entgegen; er ſucht ihrer Sorge für die Gattung ſich anzuſchließen; er vernimmt den

*) Das neueſte Wiedererſcheinen der μοῖρα iſt ein Triumph für die alten Dichter.[42]) Ihre poetiſche Allgewalt konnte den Klotz, den ein uralter Volksglaube ihnen aufdrang, ſo anbringen, daß neuere Meiſter auf den Wahn geriethen, an ihm hänge die Kunſt! — Welche Kunſt, die irgend beſtimmte Prinzipien hat, zählt das völlig Ungeſtalte, aller Geſtaltung völlig Unempfängliche (dies würde eine metaphyſiſche Erörterung des Begriffs zeigen), unter ihre Elemente? Welche Kunſt duldet ein Element, das, allen den übrigen Elementen völlig heterogen, daher aller rein geſtimmten Verhältniſſe gegen dieſelben, — aller Intervalle völlig unfähig, nur als abſolute Störung unauflösliche Mißklänge erzeugen kann? Und welcher gebildete Menſch nimmt herz-

Aufruf, das eingeleitete fortzuführen; er begreift, die Theodicee sei der That der Menschen überlassen. —

Aber wo bleibt die Erziehung? Wie kömmt der Zögling zur Einsicht in diese Folgen seiner Individualität? — Diese Frage winkt zum Schluß. Denn der Mensch sieht sich bald als Natur, wenn er nur erst Natur überhaupt kennt. Es ist aber niemand aufgelegt, in die strenge Gesetzmäßigkeit der Natur sich hineinzudenken, dem nicht die strenge Disziplin der Mathematik, zugleich mit ihren Aufschlüssen zu Theil ward.

Und noch vor der Forschung nach den Gesetzen bedarf es der scharfen Auffassung des Gegebenen. Es bedarf überhaupt der Aufmerksamkeit, der Hingebung an das Vorliegende. Es bedarf einer frühen Zucht für die schweifenden Gedanken, einer frühen Gewöhnung zum genauen Fortführen und Vollenden angefangener Arbeit. Hier ist die Sphäre der Betrachtungen, die schon in der Einleitung zur gegenwärtigen Schrift ihre Stelle gefunden haben. — — —

Bleibe es nun immerhin dem geneigten und denkenden Leser überlassen, diese Umrisse zu verbinden und auszufüllen. Es soll nicht scheinen, als wäre hier ein Ganzes geliefert. Aber es sollte hervorgehn, daß es sich noch wagen lasse, gewisse Systeme, die der Erziehung nie frommen können, wenigstens da, wo von Erziehung die Rede ist, zu ignoriren. Dem Tadel derselben sei das hier Vorgetragne für eine Weile preisgegeben. Es ist hoffentlich nicht neu und nicht alt genug, um jemandem Lust zu machen, es auf fremde Theorien zu reimen, und es besser als der Verfasser selbst verstehn zu wollen. Sonst würde er erklären müssen, daß er es für eine schlimme Probe, nicht des Scharfsinns, sondern des Schwachsinns hält, wenn jemand die eigenthümlichen Behauptungen verschiedener Denker gern zusammenschiebt, — und vor allem, daß er sich von keinem verstanden glauben wird, dem es noch ein Räthsel ist, wie Determinismus und Sittlichkeit zusammen bestehn können.[43])

Andere, die so abstrakte Untersuchungen etwa nicht gern in Gesellschaft des ABC der Anschauung sehn, sind gebeten zu bedenken, daß es doch wohl nützlich sein könnte, wenn einmal eine pädagogische Schrift Veranlassung giebt, die Weite der Erziehungssphäre, und die Größe der noch vorliegenden Aufgaben nach der Distanz zu schätzen, die man durchlaufen müßte, um von dem Niedrigsten aufzusteigen zum Höchsten; und in die man hinausblicken soll, weil man das Letzte vorbereiten muß durch das Erste.

---

lichen Antheil an einer Trauer, die auf einem längst verworfenen Unbegriff beruht? — Beide, das absolute Schicksal und die absolute Freiheit, sind gleich alte Reste der Roheit, und gleich arge Skandale, wie für die Theorie so im Reiche des Geschmacks. Werden sie aufs Beste gebraucht in einem Kunstwerk, so helfen sie, vielleicht wider den Willen des Dichters, ewig nur zum Rahmen des Gemäldes, indem sie die Szene, die Zeit, die Ansicht der handelnden Personen, folglich die Voraussetzungen und Grenzen bestimmen, innerhalb deren man für diesmal die Darstellung des Schönen erwarten darf.

II.

Ueber das

Verhältniß des Idealismus

zur

Pädagogik.

1831.

Theorien, wahr oder falsch, haben zwar wohl niemals ihren Urhebern bedeutenden Einfluß nach eigner Wahl geschafft; denn bei ihrem ersten Hervortreten sind sie in der Regel unwillkommen. Aber später finden sie ihre Zeit, um sich in wirksame Kräfte zu verwandeln; wenn auch weit entfernt von der Absicht, aus der sie hervorgingen. Vieles, was ehedem unfruchtbare Spekulation hieß, gewann allmählich die Meinung für sich, und aus dem Schoße der Meinungen entspringt das Handeln.

Man hat den Idealismus verlacht, den Spinozismus gescheut; aber jenes Lachen und diese Scheu sind zusammen in ernste und weit verbreitete Betrachtung übergegangen. Fichte, der Idealist, fand selbst für pädagogische Pläne aufmerksames Gehör, als er politisches Heil für Deutschland in einer neuen Nationalerziehung suchte.

Doch hier mag man mit Recht erstaunen. Kann aus idealistischen Grundsätzen eine pädagogische Theorie herfließen? Zwar sucht sich jeder gute Erzieher in den Geist und in das Gemüth seines Zöglings hineinzuversetzen; ja ein jeder Lehrer, während er auf das didicisse fideliter artes rechnet,[44]) stößt bei dem mindesten Nachdenken auf die Frage, wiedenn wohl diejenigen Vorstellungsmassen, welche er durch seinen Unterricht dem Zöglinge beibringt, es anfangen mögen, bis in die Sitten, bis in den Willen, bis in das Ich des Zöglings einzuwirken? Unter welchen Bedingungen dieser geforderte Erfolg eintreten oder ausbleiben werde? Eine psychologische Theorie darüber ist ihm Bedürfniß, wofern er nicht seinem Unterrichte eine ihm selbst unbegreifliche Zauberkraft zumuthet. Aber eine idealistische? Nach dieser wäre ihm sein Zögling nur eine Erscheinung. Oder, wenn über solches Bedenken die Theorie ihn wirklich hinwegsetzen könnte, so wären wenigstens die Bücher, die Bilder, die Karten, die sämtlichen Lehrmittel und das ganze Verfahren beim Unterricht nur Erscheinungen. Wer dem Idealismus etwas einräumt, ja wer ihm nur die geringste Aufmerksamkeit gönnt, der sollte doch diese Fragepunkte nicht leichtsinnig beseitigen; er hätte wenigstens Ursache, in Fichte's Schriften diejenige, wenn auch mangelhafte Auskunft aufzusuchen, die sich hierüber etwa darbietet.

Es findet sich nun eine solche Auskunft gerade in demjenigen Buche, welches von allem, was Fichte geschrieben, wohl den größten Kreis von Lesern dürfte angesprochen haben.

Fichte's „Reden an die deutsche Nation" waren das Erzeugniß

einer Zeit, die glücklicherweise längst vorüber ist, allein ihre oratorische Kraft, und noch mehr das Andenken an den Mann, der im Augenblicke der Gefahr so zu reden wagte, sichern ihnen eine lange Dauer. Was ihren philosophischen Gehalt betrifft, so bedarf es dessen nicht, um Fichte's Lehren dem heutigen Zeitalter gegenwärtig zu erhalten; der große Denker hat sich in wichtigern Werken verewigt. In pädagogischer Hinsicht kann man ganz andrer Meinung sein, ohne darum das Bedürfniß des Widersprechens zu empfinden; denn Vorschläge, die von der Ausführung weit entfernt stehn, können auf keine Weise Besorgniß einflößen. Fichte's Reden sind aber im nachstehenden Briefe als ein willkommener Stoff zu einer Unterhaltung benutzt, die leicht polemisch hätte werden können, und es doch nicht werden sollte. Denn eine Rezension in der Hallischen Literaturzeitung, welche von denen, die sich für Metaphysik interessiren, ohne Zweifel als ausgezeichnet ist anerkannt worden, sollte nicht sowohl widerlegt, als vielmehr durch ein Zeichen der Aufmerksamkeit verdankt werden.[56]) Daß nun ein offener Brief keine förmliche Abhandlung enthält, wird um so leichter Entschuldigung finden, weil das Wesentliche des Inhalts nicht sowohl auf der Pädagogik, als auf der Erinnerung an Fichten und an seine Lehre beruht, welche bekanntlich vom Ich ausging, und jederzeit von neuem in Betracht kommt, so oft sich über diesen wichtigen Punkt eine Differenz der Meinungen erhebt. Die denkenden Pädagogen werden übrigens wohl darin übereinstimmen, daß, wenn auch Fichte sich niemals über Erziehung geäußert hätte, doch seine Untersuchung des Selbstbewußtseins ihnen nicht gleichgiltig sei; schon deshalb, weil der Egoismus als eine Ausartung desselben zu betrachten ist, deren Verhütung gewiß jedem praktischen Erzieher am Herzen liegen muß.

Damals als Kant selbst, und mit ihm die Kantianer, jeden philosophischen Gegenstand nach der Kategorientafel abhandelten, — mochte nun von Naturphilosophie, oder von Aesthetik, oder von Naturrecht, oder wovon immer sonst die Rede sein, — damals war die Zeit der Kategorien.[45]) Heut zu Tage findet man dergleichen Abhandlungen pedantisch. Wahre Gründlichkeit wird jedoch nie pedantisch. Wäre hier wahre Gründlichkeit zu finden gewesen, sie hätte längst ihr Recht überall geltend gemacht. Das Nämliche ist von allen den andern Formularen zu sagen, die man den Gegenständen hat aufdringen wollen. Wie nach den Kategorien, als vermeintlichen Urgesetzen unseres gesamten Denkens, entweder alles oder nichts mußte abgehandelt werden, so zeigt sich bei jeder Methode, die auf Allgemeinheit Anspruch macht, ihre Falschheit in den einzelnen Wissenschaften, die fortwährend einen andern als den vorgezeichneten Gang gehen. Anstatt aber dieses Mißgeschick zu beachten, halten die philosophischen Schulen die alten Formeln fest, weil

sie eben nichts Besseres wissen. In ihnen sieht es aus wie in den Kabinetten alter Physiker, wo sich ein unnützer Apparat anhäuft, den niemand braucht, weil er nicht leistet was gefordert wird. Wollen Sie solchen Apparat behalten? — Aber, wenden Sie ein, das Ich, samt den Thatsachen des Bewußtseins, veraltet niemals. Gewiß nicht! Darum beschäftigt in der That das Ich nicht bloß Fichten, sondern auch Sie und mich. Aber wer seinen Untersuchungen den Stempel der Zeit durch die Art der Behandlung aufdrückt, der giebt sie dem Wechsel preis. Als Kant den menschlichen Verstand in Kategorien für die Sinnenwelt einsperrte und der theoretischen Vernunft ihre Dialektik verwies, damals gab er sich dem Eindruck hin, welchen die mechanische Physik durch ihr Uebergewicht machte; Chemie und Physiologie waren noch nicht, was sie heute sind. Jetzt aber ist das Leben zum Thema des Tages geworden; es zeigt uns das Mittelglied zwischen dem Sinnlichen und dem Uebersinnlichen. Wer jetzt noch Attraktion und Repulsion als bloße Raumbestimmung für sinnliche Erscheinung behandelt, der hat von lebender Materie sicher keinen Begriff; ja nicht einmal von chemischer Verwandtschaft. Wir sind jetzt genöthigt, uns in das Innere der Elemente, in ihre wechselnden inneren Zustände hineinzudenken; es hilft uns nicht mehr, der Materie eine allgemeine Attraktion und Repulsion ohne inneren Grund beizulegen. Und als Fichte seine Wissenschaftslehre entwarf, — doch hier muß ich ausführlicher werden. Wir müssen den Mann, an welchen Sie durch Erwähnung des Ich so oft erinnern, genauer betrachten.

Welches war die theologische Stimmung der Zeit, als Fichte mit seiner Kritik aller Offenbarung auftrat? Welches war die politische Stimmung der Zeit, als gleich darauf der nämliche Mann die französische Revolution beurtheilte? Man wollte aufklären; und man nahm dies Wort im ausgedehntesten Sinne. In der nämlichen Zeit — in wenigen Jahren, entstand die Wissenschaftslehre. Kurz darauf folgten Naturrecht und Sittenlehre. Glauben Sie wirklich, derjenige, der sich so ganz und gar in praktische Interessen vertieft zeigt, habe mitten im Sturm die spekulative Ruhe besessen, welche die Behandlung eines metaphysischen Problems erfordert? Hat er diese Ruhe etwa späterhin gewonnen? Der Vorwurf des Atheismus verwundete ihn, wie natürlich, im Innersten. Die Hoffnungen des Enthusiasmus, welchen die französische Revolution erregt hatte, verschwanden bis zur äußersten Erniedrigung Deutschlands. Und Fichte verlor sich nun bis in die düstern Phantasien von einer allgemeinen Sündhaftigkeit der Zeit. Das Asyl der Mathematik und Naturwissenschaft, was jeden Denker zur Ruhe einladet, war ihm verschlossen. Aber die Neigung, aus allgemeinen Begriffen zu konstruiren, ohne um genaue Auffassung der Thatsachen besorgt zu sein, leuchtet aus allen seinen Schriften hervor. Die Gewalt, welche er in sein Denken legte, sollte ihm, dem Idealisten, die Giltigkeit der Begriffe verbürgen. Daß ein solcher Mann etwas Großes

leiſtete, war natürlich; ob aber dies Große näher der Wahrheit, oder näher der Dichtung ſtand und ſtehen mußte, das bitte ich zu überlegen. Jeder große Dichter findet Nachahmer; und Fichte hat die ſeinigen gefunden. Aber jede Dichterſchule blühet eine Zeitlang; dann wird ſie matt, und bald ſtirbt ſie aus. Das erſte Zeichen der Ermattung pflegt Schwulſt zu ſein. Die Zeit wird Geſtändniſſe erzwingen, an die ſchon längſt die Schulen gemahnt werden von der umgebenden Welt; und welche um deſto trauriger lauten werden, je länger ſich der Stolz dagegen ſträubt.

Zufällig fand ich mich neulich veranlaßt, Fichte's Reden an die deutſche Nation wieder aufzuſchlagen. Gern verweile ich hier bei dem eigentlichen Glanzpunkte ſeines Lebens. Seine moraliſche Energie, das Lebensprinzip ſeiner Lehre, taugte beſſer fürs Handeln mitten in großer Gefahr, als für irgend eine Theorie. Und im Jahre 1808 hatte er die Gelegenheit, ſich zu bewähren; denn ſein freimüthiges Lehren war jetzt ein Handeln. Er ſprach Worte zur rechten Zeit, — jedoch die Zeit beſtimmte auch hier ſeine Gedanken. Peſtalozzi blühete, und Fichte, weder in Hoffnungen noch in Befürchtungen den wahren Erfolg vorausſehend, ward auf einmal zum Pädagogen. Gewiß eine ſchwere Metamorphoſe für den Idealiſten!

Das Erſte, was er nun vorbrachte, waren *Aeußerungen des vollkommenſten Determinismus*; eben ſo übertrieben als ſeine Freiheitslehre. Die neue Erziehung, im Gegenſatze der alten, müſſe die wirkliche Lebensregung und Bewegung ihrer Zöglinge nach Regeln ſicher und unfehlbar bilden und beſtimmen. Im Rechnen auf einen freien Willen des Zöglings liege der erſte Irrthum der bisherigen Erziehung, das deutliche Bekenntniß ihrer Ohnmacht und Nichtigkeit. Denn ſie bekenne den Willen, und hiemit die eigentliche Grundwurzel des Menſchen, nicht bilden zu können, ſondern dies für unmöglich zu halten. Dagegen werde die neue Erziehung gerade darin beſtehen müſſen, daß ſie auf dem Boden, deſſen Bearbeitung ſie übernehme, die Freiheit des Willens gänzlich vernichte, und ſtrenge Nothwendigkeit der Entſchließungen an die Stelle ſetze. Sie finden dieſe merkwürdigen Behauptungen gleich im Anfange der zweiten Rede.

Zwei ganz verſchiedene Betrachtungen dringen ſich hier zugleich auf; die eine des Moraliſten, die andere des praktiſchen Erziehers. Jene ſetzt voraus, es ſei geleiſtet was gefordert werde, und fragt alsdann, ob eine ſolche rein determinirte Sittlichkeit des Zöglings irgend einen Werth habe? — Der praktiſche Erzieher hingegen, dem ſeine wirklichen Sorgen zur Grübelei keine Zeit laſſen, und der in den zahlloſen Aeußerungen bald der Unbeſonnenheit, bald der Verſchlagenheit, bald der Lüſternheit die *wahre Unfreiheit* ſeines Zöglings fortwährend vor Augen ſieht, überläßt recht gern Fichten die Beantwortung jener moraliſchen Frage; er würde das Geforderte gern leiſten, wenn er nur könnte. Aber der unfreie Wille ſeines Zöglings iſt nichts deſtoweniger ein Wille, ein wirklich

selbstthätiger, eigener Wille, der bald unbeugsam sich der Besserung widersetzt, bald schlau sich verbirgt, bald nach kurzer Rührung ohne wesentliche Veränderung nach alter gewohnter Weise wieder zum Vorschein kommt. Alle diese Wahrnehmungen sind jedoch weit entfernt, dem praktischen Erzieher das Bekenntniß abzupressen: er vermöge gar nichts über den Willen des Zöglings; denn es giebt nicht bloß einen Zögling, sondern viele und verschiedene; und an diesen vielen giebt es viele, sehr verschiedene Erfahrungen, die nirgends durch feste Grenzen von einander gesondert sind.

Auf dem rein praktischen Standpunkte noch einen Augenblick verweilend, wollen wir nun vor allen Dingen bei Fichten uns erkundigen, welches große Mittel er denn erfunden habe, um die neue, viel versprechende, ja geradezu die Welt verbessernde Erziehung an die Stelle der alten zu setzen?

Die Antwort ist: er wollte gänzliche Absonderung der Jugend von dem Erwachsenen, und ein für sich selbst bestehendes Gemeinwesen der Zöglinge, das seine genau bestimmte, in der Natur der Dinge gegründete, und von der Vernunft durchaus geforderte Verfassung habe.[53]) Kein Wunder! Wer von der Politik getrieben, die Pädagogik als ein Hilfsmittel benutzen will, der schaut stets zur Politik zurück. Wird denn auch der praktische Erzieher, welchem die Aufgabe seines Thuns unmittelbar durch den Blick auf den Zögling klar wird, jene hohen Ansichten zu den seinigen machen können?

Nichts in der Welt erschwert so sehr die eigentlich moralische Erziehung, als Anhäufung vieler Kinder auf einem Punkte. Die unmittelbare Folge davon ist ein geselliger Geist, der sich unter ihnen — mit möglichster Ausschließung der Erzieher bildet, welche als Fremde betrachtet, beobachtet, beurtheilt und nach Möglichkeit umgangen werden. Das offenste Kind vertraut sich doch dem Gespielen lieber als dem Lehrer; wo aber vollends eine Menge gegenübersteht ihrem Lenker, da berathschlagt sie allemal unter sich; es sei denn, daß man durch militärischen Zwang sie in eine Armee verwandele.[46]) Jeder Direktor einer Lehranstalt kennt die Schwierigkeiten der Disziplin; wie weit aber ist noch von der guten Disziplin bis zum sichern Einwirken auf das inwendige, sittliche oder unsittliche Wollen der einzelnen Zöglinge! Den Schulen helfen überdies die Familien nach; aber wo das Band der Anhänglichkeit an Vater und Mutter aufgelöset ist, — da gerade erfährt der praktische Erzieher seine Ohnmacht. Mit abstrakten Begriffen regiert man keinen Knaben. Warum sollte ich nicht? fragt der unbesonnene Jüngling, den man bei leichtsinnigen Aeußerungen warnt. Die Bedeutung seines Thuns, wenn es dereinst in größere Weltverhältnisse übergeht, begreift er nicht; er will sich versuchen! Und in der That, versuchen würde sich jene Fichte'sche Gemeinschaft der angehäuften Jugend, alle mögliche Verkehrtheiten würden sich versuchen, durch welche jemals irgend eine Gesellschaft roher Menschen herdurchgegangen ist, wenn nicht

ein heilsamer Zwang von außen hinzukäme, dessen Heil jedoch zunächst nur in äußerer Ordnung besteht und die Gemüther zwar bändigt, aber zugleich verschließt. Wo bliebe da die sichere Bildung des Willens? Der beste Fall wäre eintönige Gutmüthigkeit durch gleichförmige Gewöhnung.

Fichte's Vorschlag ist daher nicht bloß schimärisch wegen der Unausführbarkeit, sondern er ist geradezu das Gegentheil dessen, worauf seine eigne Forderung ihn führen mußte und geführt hätte, nach Beseitigung der politischen Rücksichten und Wünsche. Die eigentlich moralische Erziehung geht nie sicherer als da, wo Vater und Mutter nur ein einziges Kind haben, auf das sie gemeinschaftlich dergestalt wirken, daß sie ihm die nächsten sind und lange Zeit bleiben; mit allmählichem Zulassen andrer Gesellschaft, die sie nöthigenfalls wieder entfernen können. Bekommt aber das natürliche Bedürfniß, jemanden zu haben, dem man sich frei äußern und hingeben könne, einen andern Ausweg als zu Eltern und Erziehern, dann ist sogleich jene Sicherheit verloren, aus der Fichte sogar Unfehlbarkeit machen wollte. Und dies ist ein starker Grund, warum der erfahrne Erzieher niemals von Unfehlbarkeit zu reden wagen wird.

An ein praktisches Interesse ist daher bei Fichte's pädagogischen Vorschlägen nicht zu denken, wenn wir nicht etwa noch heute zum Gedeihen des Staats nothwendig erachten, daß man die Kinder den Eltern entreiße. Aber alles, was von Fichten kam, behält sein theoretisches Interesse. Lassen wir daher alles bei Seite, was sich für eine öffentliche Erziehung, (die jedes Individuum nach seiner Art zu witzigen und weltklug zu machen pflegt,) sagen läßt, und was mit großen und leicht erklärlichen Uebertreibungen der Weltverbesserer oft genug ist gesagt worden. Die großen Pläne, welche man freilich nicht auf Privaterziehung bauen kann, werden, ohne daß ich es zu hindern vermag, die wahren Grundsätze der Pädagogik noch lange in Schatten stellen; allein das macht mir für jetzt keine Sorge.

Gemildert war bekanntlich auch bei Fichten der Idealismus durch die Annahme andrer Vernunftwesen, außer dem eignen Ich; jedoch mit dem Beding, daß alle im Urwesen verknüpft und im Grunde Eins seien. Für die Natur aber fand sich bei ihm keine Gnade. Mit finsterm Ernste, als ob frühere Schriften denselben noch nicht genugsam verkündet hätten, wiederholt er in seinen Reden: „Der Wahn, daß in „die Natur Gottes Wesen auf irgend eine Weise unmittelbar und an„ders, als durch Zwischenglieder vermittelt, eintrete, stammt aus Finster„niß im Geiste, und aus Unheiligkeit im Willen.“ Gegen wen diese Erklärung eigentlich gerichtet ist, das wissen Sie so gut wie ich; allein wozu sollten wir eine alte Ungerechtigkeit aufdecken? Wir würden die Kreuz- und Querzüge unsrer Literatur, die so oft ihren Ursprung und ihre Triebfedern verkennt, damit doch nicht bessern. Genug, „jene todt„gläubige Seinsphilosophie, die wohl gar Naturphilosophie wird, die er-

„storbenste von allen Philosophien,“ [47]) würde doch unstreitig in Fichte's Augen noch unendlich besser gewesen sein als die meinige; wenn nicht etwa, wie man zuweilen behaupten hört, die Extreme sich berühren. Wenigstens in der Konsequenz pflegen Systeme der rechten und linken Seite einander ähnlicher zu sein, als die aus der Mitte. Werden wir denn strenge Konsequenz, die Fichte unstreitig mit rühmlichem Eifer suchte, auch wirklich bei ihm antreffen? Das wird sich allmählich zeigen.

Ueberaus milde, ja über alles gerechte Maß der Erfahrung zutrauensvoll und selbst gütig und liebreich finden wir Fichten da, wo er uns von der ersten Bedingung aller Erziehung, nämlich von dem Kausalverhältniß zwischen Erzieher und Zögling, einigen Bericht darbietet. Dies wichtige Kausalverhältniß würde uns freilich äußerst schwierig erscheinen, da wir den eignen Willen des Zöglings doch gewiß beide, wenn auch in einem näher zu bestimmenden Sinne, einen freien Willen nennen würden. Wie soll denn irgend eine Art von Freiheit, nicht bloß gewonnen, gelenkt, bewogen, sondern nach obiger Forderung schlechthin unfehlbar bestimmt werden? Hören wir zuvörderst Fichten über das Wesen der Freiheit, nicht etwa nach Erklärungen, die er anderwärts giebt, sondern nach dem Buche, was vor mir liegt.

„Die Freiheit im Sinne des unentschiedenen Schwankens ist nicht Leben, sondern Vorhof und Eingang zum wirklichen Leben. Endlich muß es doch einmal aus diesem Schwanken heraus zum Entschlusse, und zum Handeln kommen; und erst jetzt beginnt das Leben. Nun erscheint auf den ersten Blick jeder Willensentschluß als erstes, keinesweges als zweites. Aber es sind zwei Fälle möglich; entweder nämlich erscheint in ihm nur die Erscheinung abgetrennt vom Wesen, oder aber das Wesen tritt selbst erscheinend ein; und zwar ist zu merken, daß das Wesen nur in einem Willensentschlusse zur Erscheinung werden kann, daß aber umgekehrt es auch solche Willensentschlüsse geben kann, in denen keineswegs das Wesen, sondern nur die bloße Erscheinung heraustritt.“ [48])

Wie, möchte jemand fragen, bloße Erscheinung tritt heraus, und zwar in einem Willensentschluß? Wer und wem erscheint sie denn? Wo ist ihr Objekt, wo ihr Subjekt? — Halten wir uns nicht dabei auf! Denn Fichte versichert uns sogleich weiter, die bloße Erscheinung sei fähig selbst zu erscheinen. Eine solche Erscheinung der zweiten Potenz aber sei unabänderlich bestimmt, und nothwendig also wie sie eben ausfällt. Hiebei vermisse ich nun zunächst Erscheinungen der dritten, vierten Potenz, und so ferner; in welchen vermuthlich die Nothwendigkeit noch um vieles nothwendiger werden würde. Dann aber fällt mir ein, daß jede Potenz immer noch von ihrer Wurzel abhängt, und daher das Wesen unausweichlich die Schuld aller Erscheinungen, auch solcher die es losgelassen hat, wird tragen müssen. Jedoch auch dies sei dahingestellt; ja es mag meinethalben (für jetzt wenigstens) in der freien Handlung noch ein Mehr, als das aus dem Ganzen der Erscheinungen

erklärbare enthalten sein, und dieses Mehr mag auch so sichtbar werden als man verlangt und vorgiebt, was beginnt nun mit dem allen der Erzieher? — Wer an ein festes, beharrliches und todtes Sein glaubt, (sagt Fichte,)[49] der glaubt daran, weil er in sich selbst todt ist; und nachdem er einmal todt ist, wird diese Ausländerei, (erinnern wir uns an die deutsche Nation!) sich auch zeigen als Aufgeben aller Verbesserung unsrer selbst oder andrer. Wie nun, wenn unser Zögling ein solcher ist, der also glaubt? Wenn er nicht zu den „ursprünglichen Menschen" gehört, was macht alsdann der Erzieher?

Antwort: „Die Sittlichkeit ist ursprünglich und vor aller Erziehung vorher, in allen menschlichen Kindern, die zur Welt geboren werden." (S. 317 des angeführten Buches.)

Und damit ja kein Zweifel übrig bleibe, daß es mit dieser gütigen, milden Beurtheilung des Menschengeschlechts Ernst sei, findet sich an mehrern Stellen die strengste Verwerfung der Lehre von der Erbsünde. „Was läßt sich von solcher Belehrung anders erwarten, als daß jeder Einzelne sich in seine Natur ergebe? Es ist eine abgeschmackte Verleumdung der menschlichen Natur, daß der Mensch als Sünder geboren werde."[50]

So wird dann auf einmal alles leicht! Der Erzieher bestimmt den Willen seines Zöglings — wozu? dazu, daß er sei, was er ist, nämlich sittlich. Diejenigen, welche in sich selbst todt sind, belästigen den Erzieher nicht, denn — sie verschwanden und wurden nicht mehr gesehen, indem von der Erziehung die Rede anhub. Die Ausländer, die Völker der unlebendigen Sprachen, sollten ja nicht erzogen werden, sondern nur die deutsche Nation! Das mag die Zeit entschuldigen, worin jene Reden geschrieben wurden.

Der Erzieher also soll die deutsche Jugend lassen wie sie ist? Wozu denn jene hohen Verkündigungen einer neuen Erziehung? Dabei ist offenbar ein Widerstand, oder ein verderbendes Prinzip vorausgesetzt, welches abzuwehren dem Erzieher eine wenigstens negative Thätigkeit kosten wird. Wir fragen demnach zuerst, wo liegt denn das verderbende Prinzip? Und die Antwort wird uns nicht vorenthalten; „Der Mensch „lebt sich zum Sünder. Das bisherige menschliche Leben war in der „Regel eine im steigenden Fortschritte begriffene Entwickelung der Sünd„haftigkeit. Allenthalben, wo die Gesellschaft verdorben ist, muß das„selbe erfolgen. Nicht die Natur ist es, die uns verdirbt, diese erzeugt „uns in Unschuld: die Gesellschaft ists."[51]

Wodurch verdarb denn wohl die Gesellschaft? — So wird jeder Theologe mit mir fragen. — Und ich frage weiter: mit welcher Hoffnung wollte denn Fichte es wagen, aus der Jugend eine Gesellschaft zu bilden? Meinte er wirklich, diese würde nicht verderben?

Aus Gründen, an welche Fichte nicht entfernt dachte, die Sie aber in meiner Psychologie werden zu finden wissen,[52] behaupte ich, daß jeder Haufen von Menschen, die in Konflikt gerathen, seien sie alt oder jung,

eine natürliche Neigung in sich trägt, in vier Klassen zu zerfallen: Dienende, gemeine Freie, Angesehene und Herrscher.

Beispielsweise wollen wir hier nur die Dienenden ins Auge fassen, und für jetzt nur in der Erfahrung. Da könnte ich, weil doch von der Jugend die Rede ist, an den alten Unfug des sogenannten Pennalismus erinnern. Oder, um von Zeitbegebenheiten zu reden, an den Unfug, welcher neuerlich oftmals von der niedrigsten arbeitenden Klasse ausging. Aber ganz nahe liegt mir das Unheil, was die Cholera eben kürzlich unter meinen Augen, und so auch in mehrern Städten und Ländern sichtbar gemacht hat. Da sie die niedrigste Klasse am härtesten traf, so hat sie auf Menschen, die man sonst in der Gesellschaft kaum zu bemerken pflegte, ein trauriges Licht geworfen; sie hat Einheit in diese Klasse gebracht, deren Mitglieder man sonst nur vereinzelt erblickt, weil sie am Gemeingeiste der Gesellschaft keinen Theil haben, so zahlreich sie auch in ihr vorhanden sind. Welche Einheit? die eines gemeinsamen, aller Widerlegung trotzenden Vorurtheils: man wolle sie vergiften, aus dem Wege räumen; dazu seien die Aerzte angewiesen, befehligt, gedungen, bezahlt. Selbst solchen Aerzten, deren wohlthätiges Helfen die armen Leute aus langer Erfahrung kannten — selbst den Geistlichen, den Beichtvätern, trat dies Vorurtheil starr entgegen. Es kam zu den Waffen. Es mußte Blut fließen. Aber diejenigen, welche sich als freie Bürger im Staate fühlten, blieben von dem Wahne unberührt. So zeigte sich eine von den Scheidewänden, deren ich erwähnt habe. Wo liegt der Ursprung dieser unglücklichen Scheidewand? Hatte jemand sie absichtlich aufgebaut? Wünschte jemand, sie in dieser furchtbaren Gestalt zu erblicken? Nein. Aber ihr Grund liegt im psychologischen Mechanismus. Das zufällige Uebel hat sie nur zur Anschauung gebracht.

Ob nun Fichte in seiner Jugendgesellschaft die natürlichen Aristokraten und Herrscher dulden möchte, kann allenfalls in Frage gestellt werden; daß er aber die so eben nachgewiesene Scheidewand, welche die ganz Herabgedrückten hinter sich verbirgt, unmöglich dulden könnte, springt eben so gewiß in die Augen, als es gewiß ist, daß hiegegen jeder tüchtige Erzieher und Schulmann seine Kraft aufbietet; eine Kraft, die als ein Höheres, als ein freies moralisches Prinzip die Gesellschaft von dem natürlichen Uebel erlöset, in welches sie sonst schon bei ihrem Ursprunge hinein gerathen würde, und wodurch im Orient wirklich manche Staaten unheilbar sind verderbt worden. An die Sklaven, selbst bei Griechen und Römern, brauche ich hier nicht zu erinnern. Aber die Natur, wie wenig sie auch dem Uebel bei Erwachsenen vorbeugt, hat doch die Jugend dagegen geschützt, indem sie keine Jugendgesellschaft stiftet, sondern die Kinder den Eltern anvertraut. Und von Erziehungsanstalten fordert man allgemein, sie sollen die häusliche Gesellschaft möglichst nachahmen.

Welches war denn über diesen Punkt die Sprache des Idealismus?

Schon oben führte ich die Worte an: „ein Gemeinwesen der Zöglinge, das seine genau bestimmte, in der Natur der Dinge gegründete, und von der Vernunft durchaus geforderte Verfassung habe.“ [53])

In der Natur der Dinge ist jener psychologische Mechanismus gegründet, der das Uebel erzeugt. In der Natur des Menschengeschlechts ist aber auch die Familie gegründet, welche die Kinder getrennt hält. Die Vernunft fordert, daß es hiebei sein Bewenden habe, und daß man die Gefahren großer Gesellschaften von den Kindern möglichst fern halte. Sie will keine Verfassung für die Jugend. Die Erziehung ist ohnehin schwer genug; man braucht sie nicht noch mit künstlichen Hindernissen zu belasten.

Aber den Idealismus charakterisirt das Verkennen des psychologischen Mechanismus. Wenn er ihn nur nicht sieht, dann, meint er, sei derselbe auch nicht vorhanden. Er konstruirt aus der Idee; wie die Wirklichkeit dazu passe, das fragt er nicht eher, als bis das Wirkliche ihm feindlich entgegentritt. Dann werden lange Reden über Sündhaftigkeit gehalten, und hinter der Rhetorik verbirgt sich die Unwissenheit. Man streitet mit Worten gegen Uebel, deren Quellen man nicht kennt; und welche durch die angegebenen Vorkehrungen nicht verhütet, sondern eben herbeigeführt werden würden.

Doch jener Zeitpunkt, da Fichte die deutsche Nation anredete, um sie zu begeistern, war nicht der gelegene Zeitpunkt, um sein früher gebildetes, aus bekannten geschichtlichen Anlässen leicht erklärbares System einer Revision zu unterwerfen. In Zeiten der Noth tröstet man sich mit Idealen; und sie wirken wohlthätig wenigstens auf die, welche sich ihnen hingeben. Zur That kam es nicht, denn das Glück wendete sich, und zwar durch ein ganz anderes Thun. Möge nur nicht hinter dem Schleier, der unsre Zukunft deckt, eine erneuerte Noth verborgen sein, worin wir uns abermals müßten durch Worte und Gedanken zu trösten suchen! Jedenfalls wollen wir den hochherzigen deutschen Patriotismus in Ehren halten, der Fichte's Lehren und Reden belebte.[54]) Und da wir uns hier nicht ins Politische verlieren dürfen, so lassen Sie uns wenigstens von seiner pädagogischen Ansicht die bessere Seite aufsuchen.

Wo es darauf ankommt, das unmittelbar sittliche Streben in kräftigen Worten zu beschreiben, da finden wir den Idealismus weit mehr in seiner rechten Sphäre, als dort, wo die Veranstaltungen zur sittlichen Wirksamkeit im zeitlichen Handeln den Gegenstand der Frage ausmachen. Gern hören wir Fichten reden von dem Triebe nach Achtung, als der reinsten Gestalt, worin das Sittliche schon beim Kinde hervortrete. Gern lassen wir uns von ihm einschärfen, daß in der Behandlung des Kindes kein Eigennutz hervortreten, kein Verlust, den etwa dessen Unvorsichtigkeit uns zufügt, hart geahndet werden solle. Unbedenklich räumen wir ihm ein, daß, wo Bestrafung von keiner Scham begleitet wird, es mit der Erziehung zu Ende geht. Am schönsten, wenn

auch nicht allgemein richtig, ist seine Beschreibung der Kindlichkeit. „Das „Kind geht aus von unbedingter Achtung für die erwachsene Menschheit außer sich; an ihrer wirklichen Achtung nimmt es ab, in wiefern „es auch sich selbst achten dürfe. Dieses sich Vertrauen auf einen „fremden, und außer uns befindlichen Maßstab der Selbstachtung ist „der eigenthümliche Grundzug der Kindheit und Unmündigkeit, auf „dessen Vorhandensein ganz allein die Möglichkeit aller Belehrung und „aller Erziehung der nachwachsenden Jugend zu vollendeten Menschen „sich gründet. Der mündige Mensch hat den Maßstab seiner Selbstschätzung in sich selbst, und will von andern geachtet sein, nur inwiefern sie erst selbst seiner Achtung sich würdig gemacht haben; und bei „ihm nimmt dieser Trieb die Gestalt des Verlangens an, andre achten „zu können, und Achtungswürdiges außer sich hervorzubringen. Diesen „Grundzug der Mündigkeit nun soll der Erzieher darstellen, so wie „auf den erstern bei dem Zöglinge sicher zu rechnen ist.“ [55])

Sicher? — Nein; das bestätigt die Erfahrung nicht. Nur soviel bestätigt sie, daß da, wo die beschriebene Gesinnung des Zöglings sich entweder gleich anfangs vorfindet, oder wo sie doch früher oder später gewonnen wird, von diesem Punkte an das Geschäft der Erziehung leicht und glücklich von statten geht. Ein erstes, vorläufiges Ziel ist also hiemit richtig aufgesteckt, welches zu erreichen die Sorge des Erziehers sein muß. Ein Ziel, das gleichwohl niemals dann erreicht wird, wenn einmal eine jugendliche Menge begonnen hat, ihrem Gesamturtheil mehr zu trauen, als dem Urtheil des ihr fern stehenden Erwachsenen. Und selbst den besten, einzeln stehenden Zögling dünkt oft genug das Urtheil des Erziehers, wenn nicht falsch, so doch zu stark, zu hart, zu streng. Abgesehen davon, daß kein Erzieher vollkommen ist, daß also der Zögling in einzelnen Fällen sich ein richtig abweichendes eignes Urtheil bildet, — abgesehen hievon ist zwischen dem nothwendigen Ernst des Erziehers und dem Leichtsinn der Jugend eine weite Distanz, die durch kein, noch so großes Vertrauen ganz ausgefüllt wird. Und in der Erfahrung sind Fälle genug vorgekommen, wo ein Knabe, ja ein noch sehr junges Kind, eine Art von Stolz darin setzt, unartig sein zu können. Wäre Fichte's Behauptung allgemein wahr, woher käme es denn, daß selbst Kinder, die man noch zu den guten zählen muß, dennoch eine Freude darin finden, zuweilen allein zu sein, um thun zu können, was ihnen unter Aufsicht nicht gestattet wird? Manches wird verboten und muß verboten werden, was dennoch heimlich geschieht. Ein so reines pädagogisches Verhältniß, worin dergleichen gar nicht vorkäme, gehört zu den seltenen Ausnahmen; und diese setzen ein Zartgefühl, ein frühes geistiges Leben voraus, dessen nur glückliche Naturen fähig sind. Dergestalt sind wir genöthigt, auch hier dem Idealisten zu widersprechen, wo wir ihm gern beistimmen möchten.

Dem Idealisten? War denn Fichte wirklich Idealist, als er das Vorstehende schrieb? Oder schob sich ein fremder Gedanke ein, welchen

das System selbst, nach strenger Konsequenz, wird ausscheiden müssen? — Diese Frage wird Sie vielleicht näher berühren als das Vorhergehende. Denn mir fällt Ihr „durchaus fremder Vorfahr im Amte“[56]) dabei ein; Sie werden bald sehen wie das zugeht.

Nach strengem Idealismus ist der Zögling eine bloße Erscheinung, ein Nicht-Ich für den Erzieher; ohne alle Realität, außer in wiefern der Erzieher einen solchen Zögling in sich setzt. Oder auch umgekehrt; dem Zögling ist sein Mentor eine bloße Erscheinung; ein Nicht-Ich, ohne alle Realität, außer in wiefern das Ich des Zöglings jenes Nicht-Ich in sich setzt.[57]) Diesen Idealismus dürfen wir von Fichten keineswegs fordern. Er hatte ihn längst verlassen, bevor an unsre Reden gedacht wurde. Wir müssen hier gemäß dem zuvor angeführten Fichteschen Dogma voraussetzen, das Wesen trete in beide Willensentschlüsse ein, sowohl in den des einen, zu erziehen, als in den entsprechenden des andern, sich erziehen zu lassen. Denn mit Willensentschlüssen, in denen die bloße Erscheinung heraustritt, abgetrennt vom Wesen, könnten wir in guter Erziehung nichts anfangen.

Allein sehen Sie nun, was mir begegnet. Traue ich dem Zögling einen echten Willensentschluß zu, sich erziehen zu lassen, so wird er mir gleichsam vor Augen so groß, so männlich, so mündig, daß er bald keine Erziehung mehr braucht. Gehe ich rückwärts in seine Kindheit, so finde ich keine echten Willensentschlüsse, also nichts, worin das Wesen — nach obiger Vorschrift, — hervortreten könnte. Ja bei der Geburt grenzt der Zögling so nahe an die bloßen Naturdinge, daß durchaus Zwischenglieder nöthig werden, wenn wir nicht in die bekannte Erstorbenheit der Naturphilosophie verfallen wollen. Diese Zwischenglieder sind am natürlichsten die Eltern. Sie denken in die Erscheinung, welche sie ihr Kind nennen, eine künftige Vernunft hinein, lange vorher ehe eine solche wirklich darin ist; — womit ich denn, beiläufig gesagt, auch auf meinem Standpunkte sehr wohl zufrieden und völlig einverstanden bin. Blieben wir nun stehen bei der Erziehung der ersten paar Jahre, so möchte uns keine auffallende Schwierigkeit begegnen. Allein jener Trieb nach Achtung, jene Kindlichkeit, die schon ein Gewissen, wenn auch außer sich hat, — das alles mahnt uns an den Knaben, der längst darüber hinaus ist, von sich in der dritten Person zu reden. Das Ich ist in ihm; er weiß von sich. Wie machen wir es nun, daß er sein Gewissen und den Maßstab seines Werthes dennoch außer sich habe? Etwa so, wie das idealistische Ich Stein und Holz und überhaupt die Sinnenwelt außer sich setzt? Gehört denn das Gewissen auch in diese Klasse der gemeinen Dinge? Gesetzt, dem sei also, dennoch will es mir nun immer noch nicht gelingen, das Fehlende in dem eigentlichen Ich des Zöglings gerade in den Erzieher hineinzubringen; vollends da es unbestimmt bleiben muß, wer der Erzieher sei? ob der Vater, oder ein angenommener Erziehungsgehilfe, oder beim Autodidakten ein Buch, oder bei dem wild herangewachsenen Jüngling eine Geliebte. Nehmen wir noch hin-

zu, daß schlechte Erziehung wohl eben so häufig ist als gute, und daß die Mehrzahl der Menschen eigentlich gar nicht merklich von diesem oder jenem erzogen wird, sondern statt aller Erziehung eine Menge von Einwirkungen theilweise annimmt oder abstößt, so wird das Ich des Zöglings, der den Maßstab seiner Selbstachtung außer sich bald hier bald dort hat, und ihn vielleicht bis ins späteste Alter noch an Erinnerungen irgend einer frühern Auktorität heftet, — vor meinen Augen etwas so Buntes und Zufälliges, daß ich darauf willig Verzicht thue, in einem fremden Systeme konsequent zu denken, und mich gern begnüge, nach eigner Ansicht den Anknüpfungspunkt der Ichheit in jedes Thun und in jede Hingebung ohne Mühe verlegen, — oder besser, ihn so vielfach annehmen zu können, als er sich darbietet.

Um kurz und ernst zu sagen, was ich denke, — der Begriff der Erziehung ist ein gegebener; keine idealistische Konstruktion kann ihn erreichen, ohne in die gröbsten und offenbarsten Fehler zu gerathen. Das allein schon ist eine genügende Widerlegung des Idealismus in jeder Form, die er versuchen kann. Und eine von den wichtigsten Proben wahrer Metaphysik und Psychologie besteht gerade darin, daß sie das pädagogische Kausalverhältniß begreiflich macht.[33])

Fichte's pädagogische Ansicht, daß der gute, lenksame Zögling den Maßstab seiner Selbstschätzung nicht mit vollem Selbstvertrauen in sich sucht, sondern sich auf das Urtheil seines Erziehers stützt, bezeichnet richtig das Verhältniß zwischen diesem und jenem; aber wäre das Ich des Zöglings, — oder überhaupt irgend ein Ich, anzusehen als ein reales, und deshalb in sich vollständiges, so würde ein so wichtiger Theil des Wissens von sich, wie der, welcher liegt in dem Wissen vom eignen Werthe, niemals von dem eignen Ich getrennt, in eine andre Person körnen verlegt werden, sondern mit dem Selbstbewußtsein schlechthin verbunden sein und bleiben. Und dies ist um desto auffallender, da hierin die Jahre keinen wesentlichen Unterschied machen; vielmehr bei sehr vielen Individuen lebenslänglich der Beichtvater die Stelle des Erziehers behauptet, ohne daß man ihnen darum die Persönlichkeit absprechen darf. Die pädagogische Thatsache ist richtig; die Erklärung derselben nach idealistischen Ansichten ist unmöglich. Höchstens hätte nach diesen Ansichten der Zögling sich einen Erzieher eingebildet; er hätte sein eignes Gewissen in der Einbildung aus sich hinaus getragen. Aber er hat einen wirklichen Erzieher, und noch mehr! diesen wirklichen Erzieher hat er sehr nöthig.

Wäre es Ihnen vielleicht gefällig, hier einmal an Ihren oben erwähnten Einwurf zurückzudenken?[56]) Sie werden, glaube ich, Stoff zu einer interessanten Vergleichung antreffen. Wenn nach meiner Psychologie in einem Menschen mehrere Vorstellungsmassen sind, deren jede zu eigner Ausbildung gelangt; wenn alsdann eine derselben handelnd hervortritt, eine andre aber dieses Handeln apperzipirt, und es lobt

oder tadelt, dann sagen Sie, kann keine Zurechnung stattfinden. Denn die apperzipirende Vorstellungsmasse ist gleichsam eine fremde Person. Sie ist unschuldig. Jene erste, welche den Sitz des Handelns ausmachte, würde allein gelobt oder getadelt werden. Aber wo bleibt nun die Person, welche sich, das heißt ihr eignes Ich beurtheilt? Keine der beiden Vorstellungsmassen ist das Ich, also ist niemand da, welchen die Zurechnung träfe; folglich müßte es keine Zurechnung geben, was absurd ist. Diesen Einwurf erläuternd, fragen Sie, ob denn jemand sich das anrechnen werde, was ein ihm durchaus fremder Vorfahrer in der Amtsführung verbrochen hat?

Bevor ich mich zur Antwort anschicke, lassen Sie uns doch jene Beschreibung des Zöglings nach Fichten zurückrufen. Dieser, und eben so alle erwachsenen Beichtkinder, oder die, ihnen ähnlich, einen Gewissensrath außer sich haben, stellen uns das in der Wirklichkeit dar, was jene beiden Vorstellungsmassen Bedenkliches hatten. Wenn der Sohn einen Fehltritt begeht, so tadelt ihn der Vater. Aber dabei bleibt es nicht. Der Sohn schämt sich; — weshalb? Etwa deshalb, weil er den Tadel anerkennt? Vielleicht! Doch das ist nach Fichten nicht die Hauptsache beim Zögling als solchem. Denn er hat den Maßstab seiner Selbstschätzung außer sich. Also außer ihm liegt der Tadel, der ihn verwundet! Wollen wir das etwa leugnen? Die pädagogische Erfahrung sagt wirklich, daß man den Kindern beinahe alles was man will, zur Ehre und zur Schande machen kann. Woher kämen auch sonst so viele thörichte Ehrenpunkte, die im gemeinen Leben Schaden genug anrichten? Man hat sie erkünstelt. Die Möglichkeit eines solchen Erkünstelns gehört zu den leidigen psychologischen Wahrheiten, die man gern — nicht einräumt, und die dennoch wahr sind. Lob und Tadel wirken auf die Menschen, auch wenn sie selbst kein Urtheil über sich fällen; und selbst ohne Rücksicht auf Nutzen oder Schaden. Sie haben wirklich ein Gewissen außer ihrem Ich; und zwar ein solches, wie man es ihnen macht und giebt; schlecht oder gut.

Das ist das Erste; aber auch ein Zweites dürfen wir nicht vergessen. Wenn der Sohn einen Fehltritt beging, so schämt sich des Sohnes auch der Vater. Giebt er sich Rechenschaft davon? Vielleicht! Denn er hätte durch bessere Erziehung bessere Früchte erzeugen sollen. Aber das paßt nicht immer. Sein Gewissen sagt ihm oft, er habe alles gethan was er vermochte. Und dennoch schämt sich der Vater. Noch mehr! Des Bruders schämt sich der Bruder. Nicht bloß der ältere, der ein Beispiel geben sollte, sondern auch der jüngere. Auch die Schwester schämt sich. Die ganze Familie zieht sichs zu Gemüthe. Ja die ruhigen Bürger im Staate schämen sich, wenn die Truppen feige waren. So dehnt sich die Zurechnung aus ins Unbestimmte, weit hinweg über das individuelle Ich.

Aber sagen Sie, der Nachfolger schämt sich nicht dessen, was der durchaus fremde Vorgänger verbrach. Also giebt es einen solchen durch-

aus fremden! Daran erkenne ich (wenn Sie das ernstlich meinen,) den Realisten. Der Idealist hätte gesagt: humani nihil a me alienum puto;[58]) denn die Menschheit ist Eins. Alle Menschen müssen sich dessen schämen, was irgend Einer verbrach. Ja die Konsequenz fordert durchaus, daß man sich auch derjenigen Sünden schäme, die im Monde und auf dem Jupiter begangen werden. Denn — wie ungelegen immerhin diese Erinnerung sein möchte — das Wesen ist es, welches in den Willensentschlüssen heraustritt. Oder wollen Sie den Mond und den Jupiter samt deren Bewohnern etwa geradezu unter die Erscheinungen der zweiten Potenz rechnen? — Doch Ihnen darf ich nicht zumuthen, Fichte's Lehre zu vertreten. Sie räumen im Gegentheil mir ein, daß, wo Zurechnung in Frage kommt, recht füglich einer dem andern durchaus fremd sein könne; womit denn die versuchte Zurechnung verneint und abgewiesen ist. Allein zugleich geben Sie zu verstehen, daß ich dies Fremdsein nicht überall vorfinde; und so dürfte ich fast glauben, wir wären einander etwas näher gerückt.

Und worin näher? Darin, daß die vorerwähnten beiden Vorstellungsmassen, welche der Voraussetzung nach in Einer Seele sein sollen, nicht nöthig haben, sich mit gegenseitig durchaus fremden Personen vergleichen zu lassen. Sie stehn einander gewiß näher als Sohn und Vater, Zögling und Erzieher. Denn der weitläuftige, vielfach bedingte Prozeß des Handelns und Beobachtens, des Sprechens und Verstehens, ohne welchen Zögling und Erzieher von einander nichts wissen würden, ist zwischen den mehrern Vorstellungsmassen einer und derselben menschlichen Seele in der Regel nicht nöthig. In der Regel, sage ich; weil ausnahmsweise auch das Gegentheil vorkommt. Wenn der Geschäftsmann sich etwas aufzeichnet, wenn der Reisende sein Tagebuch führt, so leitet er eine Korrespondenz mit sich selbst ein, die ihren Weg durch die Sprache nimmt. Allein in den Fällen, wo das Gewissen laut spricht, geht die Schamröthe dem Selbstgespräche voran, zum Zeichen, daß eine Vorstellungsmasse schon weit früher die andre verstanden hatte, bevor der Tadel zum Worte kommt. — Alle diese Weitläuftigkeit sollte wohl entbehrlich sein; denn vom Verschmelzen der Vorstellungsmassen, so weit sie irgend können, ist am gehörigen Orte gesprochen; dies Verschmelzen aber, so weit es reicht, hebt alle Vielheit und Sonderung auf; es stellt sich in ihm die Einheit der Seele dar.

Und mit ihm kommt die Einheit des Ich; nämlich beim Gesunden und Besonnenen. Täuschen wir uns aber ja nicht über diesen Punkt! Denn aller Angewöhnung an das idealistische Ich zum Trotze kennt schon längst die Psychologie Zustände genug, in welchen das Ich nicht vollkommen Eins ist; und sie verfehlen auch nicht, die Zurechnung zu begrenzen. Doch mit Wahnsinn, Rausch, Nachtwandeln u. dgl. will ich Sie nicht aufhalten. Die Ichheit erzeugt

sich fort und fort; sich sammelnd wächst sie, und als ein wachsender Faden durchläuft sie theils die Lebenszeit, theils den Reichthum der Gedanken, theils Pläne und Maximen; doch sucht sie auch oft mühsam genug sich selbst in den verschiedenen Vorstellungsmassen, und klagt, bei weitem nicht ganz und nicht von selbst mit sich Eins zu sein. Diese Klage erschallt bald aus der einen, bald aus der andern Vorstellungsmasse; denn das Ich ist vieltönend, und vielbedürfend, und vielfordernd an sich selbst, und keineswegs stets einerlei Wissen und Wollen von sich.[59])

Sind diese Sätze etwa neu? — Der Idealismus machte sie neu; denn er verkannte sie. Und die alte Psychologie der Seelenvermögen erlaubte ihm das; denn sie unterschied zwar die Substanz der Seele vom Ich, aber nur als Substanz und Akzidenz; sie begnügte sich, die Akzidenzen nur gerade hineinzuschütten in die Substanz. Dadurch wurde die Seele verdächtig. Doch nichts weiter davon! Im Vorigen kam es bloß darauf an, zu begreifen, daß sich das Ich tadelt oder lobt, indem eine Vorstellungsmasse die andre beurtheilt. Nun erzeugt freilich nicht das Ich die Vorstellungsmassen, wohl aber wird es selbst in jeder von ihnen vielfach und fortwährend erzeugt; ja die Zurechnung ist großentheils selbst der Aktus dieser Erzeugung, Verknüpfung, Verschmelzung. „Habe ich das gethan und gesagt?" Ja, ruft man ihm zu, Du bist Schuld durch Dein Thun und Lassen. So setzt man ihm sein Ich aus Theilen zusammen, wenn eine mühsame Erinnerung nicht von selbst das Einzelne aus verschiedenen Vorstellungsmassen vollständig genug verbunden hatte.

Ein andermal hört man Viele zugleich rufen: „Haben wir das gethan?" Ja, lautet die Antwort, Ihr seid schuld, alle zusammen, denn Jeder von Euch hat etwas dabei, und Jeder von Euch hätte die Andern zurückhalten sollen. — Da kommt das Wir und das Ihr zum Vorschein, wo Viele sich gemeinschaftlich zurechnen, was — bald Einer von Allen, — bald Alle wie Eine Person, gethan oder gelassen haben.

Der Kreis dieses Wir und Ihr bestimmt sich höchst zufällig, und verändert, vergrößert, verkleinert sich nach den Umständen. Keine Möglichkeit ist hier, ein idealistisches Ich zum Grunde zu legen. Gäbe es erst ein Ich, und dann Vorstellungen des Ich, so wäre sein Pluralis, das Wir, durchaus undenkbar. Es entsteht geradezu aus den Vorstellungen, die jeder im Kreise der Andern sich bildet. Und eben so entsteht das Ich, obgleich, wegen der Einheit der Seele, um sehr vieles fester und bestimmter als das Wir und das Ihr.

Die Zurechnung steht fest. Darauf baueten Sie, indem Sie mir wegen der verschiedenen Vorstellungsmassen Einwendungen machten. Aber auch meinerseits baue ich darauf, indem ich darauf dringe, daß es nicht nur eine Zurechnung giebt zum Ich, sondern auch zum Wir; und

zwar zu einem solchen Wir, welchem schlechterdings keine ursprüngliche und zugleich seinen Kreis begrenzende Einheit, als reales Prinzip, zum Grunde liegen kann.

Das Ich ist kein reales Prinzip. Beim reifen Manne zwar ist es ein mächtiger Strom. Aber im Kinde floß dieser Strom aus tausend Bächen zusammen, welche mit sich führen, was die Umgegend darbot. Und deshalb ist Erziehung die Bedingung der Humanität.

Jetzt sei das Ich bei Seite gesetzt; aber von dem Wir ist noch ein Wort zu reden; denn seine Konstruktion kommt bei der Erziehung gar sehr in Betracht. Und Fichte, in seinem jugendlichen Gemeinwesen, hätte darauf stoßen müssen. Der Zusammenhang mit dem Obigen wird hier von selbst einleuchten.

Das Wir ist das vergrößerte Ich; und es zeigt dessen Veränderlichkeit nach vergrößertem Maßstabe. Weit schwerer noch als das Ich gelangt das Wir zu einem bestimmten, vollends zu einem edeln Charakter.[60])

Zwar fehlt der Ausdruck Wir in keines Menschen Sprache ganz und gar. Denn jeder hat irgend etwas mit andern gemeinschaftlich gethan und gelitten. Aber vergleicht man die Energie, womit verschiedene Menschen das Wir aussprechen, so findet man die manigfaltigsten Abstufungen. Nicht bei dem Herrscher, der von sich in der Mehrzahl redet, noch weniger bei dem Schriftsteller, der nur deshalb das Wir gebraucht, weil er gar keine bestimmte Person anzeigen will, erwartet man die eigentliche Bedeutung des Wir; aber es ist schlimm, wenn sie auch in der Gesellschaft nicht überall hervortritt; und eben so schlimm, wenn sie streitende Parteien in der Gesellschaft anzeigt. Erinnern wir uns jetzt nochmals jener vier Abtheilungen, welche der psychische Mechanismus, sich selbst überlassen, von keinem höhern Geiste geleitet, in der Gesellschaft hervorbringt. Jene Unglücklichen, welche die Cholera in Harnisch brachte gegen Aerzte und Behörden, weil sie von der wohlthätigen Absicht beider nichts begriffen, sprachen auf einmal das Wir mit einer Energie, von der sie bis dahin nichts wußten; denn jetzt hatten sie sich zusammengerottet, und meinten bewaffnet durchzudringen. Bald kehrte ihr voriger Zustand zurück; das Wir verschwand; das demüthige Ich trat wieder an seinen Platz; denn diese Leute sind in der Regel froh, wenn sie als Klienten irgend einem Patron sich anhängen können, sonst stehn sie einzeln und verlassen. Das Gegenstück zu ihrem demüthigen Ich zeigt uns der Angesehene, und sein vornehmes Ich. Er braucht sich nicht anzuschließen. Die konventionelle Höflichkeit bezeichnet weite Distanzen verschiedener Rangstufen in den Gesellschaften der Angesehenen. Wo denn hat das eigentliche Wir seinen wahren Sitz? Natürlich nur in der Klasse des Mittelstandes; der längst als der dritte Stand

pflegt gezählt zu werden, und zugleich als der unterſte, weil die vierte Klaſſe gar nichts dauerhaft Vereinigtes, keinen Stand in der Geſellſchaft bilden kann.

Welche politiſche Betrachtungen ſich hieran knüpfen, das iſt bekannt genug. Aber daß dieſelben nicht bloß in die Pädagogik, ſondern bis in die Pſychologie zurückgreifen, dies ſcheint wenig bemerkt zu ſein. Und doch iſt es nicht anders. Das Wir zeigt den Gemeingeiſt an; die Unterſuchung des Gemeingeiſtes, nach ſeinem Urſprunge, ſeiner Beſchränkung, ſeiner möglichen Ausartung, iſt eine Unterſuchung über das Wir, theils im Gegenſatz, theils in Verbindung mit dem Ich. Die Politik hat nicht bloß ihre Ultras, ſondern auch ihre Gemäßigten; unter dieſen beſitzt ſie manchen ruhigen Denker; und es iſt zu hoffen, daß ein ſolcher irgend einmal den angegebenen Faden rückwärts bis in die Pſychologie verfolgen wird.[61])

III.

Briefe

über die

Anwendung der Psychologie

auf die

Pädagogik.

Unvollendet.

1831. (?)

1.

Zu lange, nach so vieljähriger Erfahrung, mein theurer Freund! schieben Sie es auf, die Ergebnisse Ihres pädagogischen Denkens und Beobachtens zu sammeln und öffentlich mitzutheilen. Fürchten Sie etwa kein Gehör zu finden? Vergessen Sie diese fast allgemeine Gefahr, und richten Sie Ihren Blick auf das Zeitalter, das so wenig weiß, was es will! Schon Ihr ruhiger und gehaltener Ton ist wohl geeignet, wenigstens hie und da Ueberlegung zu veranlassen, wo Vorurtheile mit einander streiten. Und da wir in Grundsätzen übereinstimmen, so erlauben Sie mir die Hoffnung, daß auch Ihre Erfahrungen mir nicht widerstreben. Vielleicht steht es in Ihrer Hand, mir schätzbare Belege und Erläuterungen zu demjenigen herbeizuschaffen, was ich, nach meiner Gewohnheit, in allgemeinen Begriffen hinstellen werde.

Nicht bloß aber um Sie zu mahnen, schreibe ich diese Briefe. Auch mir liegt etwas im Sinne, das ich eine alte Schuld nennen würde, wenn es mehr wäre als ein Versprechen, das ich vor vielen Jahren mir selbst gegeben habe. Sie kennen meine allgemeine Pädagogik. Sie wissen, das Buch blieb unvollständig, weil es, wie der Titel besagt, zwar aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet wurde, aber der Psychologie ermangelte, die ich damals erst suchte. Seitdem — haben wir über und wider meine Psychologie so mancherlei gelesen, daß, wenn sie noch nicht davon gestorben ist, sie billig ein Lebenszeichen von sich geben sollte; wäre es auch nur, damit nicht Personen, die viel jünger sind als wir beide, uns alte praktische Pädagogen in die Schule ihrer empirischen Psychologien nehmen mögen.[62]) Aber in meinen Jahren liebt man die Bequemlichkeit. Nun errathen Sie wohl das Uebrige. Briefe an Sie zu schreiben, ist mir sehr bequem; auch kann es vollkommen hinreichen, nicht bloß um der Psychologie einige Nachträge zu liefern, sondern auch um eine so uneigentliche Schuld, wie jene pädagogische, zu tilgen.

Ein System in Briefen — wäre fast so lächerlich als ein System in Versen. Jedoch ganz ohne systematischen Apparat möchten Sie vielleicht mich auch nicht gern kommen sehen; denn formlos über Pädagogik zu plaudern, ist oder *scheint* wenigstens gar zu leicht, als daß ich Ihnen so etwas anbieten dürfte. Je mehr die Erziehung im Kreise der täglichen Erfahrung sich als etwas Alltägliches darstellt, desto nöthiger

iſts, das Nachdenken darüber in eine beſtimmte Ordnung zu bringen, und es daran zu binden, damit es nicht im Strome der Meinungen ſich verliere. Freilich verhielte es ſich ganz anders, wenn meine Abſicht auf irgend welche ſogenannte Methoden und deren Empfehlung im Publikum gerichtet wäre. Dann aber ſchriebe ich nicht Briefe an Sie.

Laſſen Sie uns ſogleich beginnen mit einer Abſtraktion, die keinen andern Werth hat, als nur den, einen Begriff deutlich zu machen und eine Unterſuchung vorzuzeichnen.

Durch die Zweckbegriffe des Erziehers iſt die Pädagogik an die praktiſche Philoſophie geknüpft. Durch die Erwägung der Mittel und Hinderniſſe wird ſie hingewieſen auf Pſychologie. Jene erſte Anknüpfung nun werden Sie nicht mehr verlangen; was zu ſolchem Behufe an meinen früheren Schriften etwa den Worten nach zu ändern wäre, das wird ſich Ihnen bei der mindeſten Aufmerkſamkeit von ſelbſt darbieten. Aber das Pſychologiſche der Pädagogik iſt ſo ſchwierig und ſo bunt, daß wir wohl thun werden, uns fürs erſte einmal mit dem bloßen Allgemeinbegriff desſelben zu beſchäftigen, und ihn ganz nackt auszuziehen, ſelbſt unbekümmert darum, welche Mißgeſtalt uns zu Geſicht kommen möge.

Denken Sie ſich einen grauen Diplomaten, deſſen ſteinernes Antlitz keinen Zug von Theilnahme für das Wohl und Wehe verräth, um welches er wie ein Wahrſager befragt wird. Er merkt woher der Wind kommt, und dreht ſeine Fahne darnach. Hier finde ich ein Bild für die bloß pſychologiſche Pädagogik. Sie durchſchaut die Möglichkeit, daß ein heranwachſender Menſch unter Umſtänden ein ſolcher oder ein anderer werde. Dem ſchlechten wie dem guten Erzieher weiß ſie zu ſagen, was er wirke; jedem iſt ſie brauchbar für beliebige Zwecke; nach ihrer Anleitung kann der eine beſſern, der andere verderben.[63]) — Giebt es denn eine ſolche bloß pſychologiſche Pädagogik? Wäre ſie wenigſtens zu wünſchen? Vielleicht; nämlich um ſchlechten Erziehern den Spiegel vorzuhalten. Und wenn wir ſie beſäßen, was könnte uns hindern, ſie für edle Zwecke um Rath anzuſprechen? Wir beſitzen ſie nun freilich nicht vollſtändig; eben ſo wenig als eine ſolche Philoſophie der Geſchichte, wie etwa die neu-ſpinoziſtiſchen Schulen gern hätten, welche meinen, die nothwendigen Umgeſtaltungen des Weltgeiſtes aufzählen und in den Ereigniſſen nachweiſen zu können. Doch wollen wir einmal überlegen, welche Form wohl, falls uns eine ſolche Wiſſenſchaft als ein zuſammenhängendes Ganzes zu Theil würde, an ihr zu bemerken ſein möchte.

Wo irgend wir ein Wirkendes gegenüber einem Leidenden erblicken, da erſcheint uns eine zwiefache manigfaltige Möglichkeit deſſen, was wohl das Leidende aus ſich machen laſſen könnte, und was durch das Wirkende geſchehen möchte; leichter oder ſchwerer, je nachdem zum Leidenden beſſer das Wirkende paßte, oder zum Wirkenden beſſer das Leidende taugte. Nähere Beſtimmungen kommen hinzu, wenn ein Drittes jene beiden in Verbindung ſetzt, und dadurch aus beiden Möglichkeiten

eine wirkliche Begebenheit hervorhebt. Sie errathen ſchon, daß ich an die Bildſamkeit des Zöglings dachte, ferner an die Hilfsmittel der Bildung, die wir anzuwenden pflegen, und drittens an die Veranſtaltungen der öffentlichen oder Privaterziehung, wodurch die Bildungsmittel in Wirkſamkeit treten. Es iſt ſichtbar, daß eine pſychologiſche Pädagogik zuerſt die manigfaltige Bildſamkeit der Zöglinge, — ſowohl die Naturanlagen als die auf jeder Altersſtufe erworbenen Fähigkeiten des Weiterkommens, — erwägen würde; daß ſie alsdann von Büchern und Apparaten, von Ermunterungen und Zwangsmitteln zu reden hätte, um dieſen gewiſſe ideale Zöglinge gegenüber zu beſchreiben, wie ſie beſchaffen ſein müßten, wenn aus jedem Bildungsmittel die ihm eigenthümliche Wirkung in voller Stärke hervorgehn ſollte; und daß endlich von Schulen, Seminarien u. dgl. die Rede ſein müßte.

Aber Sie, mein Freund, lächeln Sie etwa ſchon über das Syſtem in Briefen, was wie eine graue Regenwolke herangezogen kommt? Greifen Sie nicht zu eilig nach einem Schirm! Eine Abtheilung habe ich Ihnen vorgeſchlagen, aber eine Abhandlung habe ich nicht verſprochen. Sie werden ſchon ſehen, wie eigennützig ich meine Bequemlichkeit ins Auge gefaßt habe, da ich die zwangloſe Briefform wählte.

2.

Wenn wir zurückſchauen in jene Zeit, da wir zuerſt mit einander die allgemeine Pädagogik durchdachten, — noch ehe Sie in die Schweiz gingen, — ſo finden wir im Vergleich gegen jetzt weniger verändert, als man nach Verlauf eines Vierteljahrhunderts erwarten könnte. Niemeyer's Grundſätze der Erziehung galten ſchon damals; ſie waren allgemein verbreitet, und wurden wohl ſorgfältiger befolgt als jetzt, nachdem Deutſchland ſo vielfach iſt aufgerüttelt und verjüngt worden. Schwarz fing an zu wirken; Jean Paul folgte bald. Vom erziehenden Unterricht habe ich, glaube ich, zuerſt angefangen zu reden. Sie werden ſich erinnern, daß wir gerade darauf das meiſte Gewicht legten, der Unterricht werde zu ſehr als das Zweite bei der Erziehung betrachtet; er ſei es gleichwohl, der am meiſten dauerhaft wirke, weil erworbene Kenntniſſe bleiben, während Gewohnheit und Sitte ſich ändern.

Das Wort: erziehender Unterricht, iſt mir ſpäterhin aus dem Munde genommen und ſehr gegen meine Abſicht gebraucht worden.[64]) Indeſſen liegt am Worte nicht viel, wenn nur die Sache zur Wirklichkeit kommt. Ob nun der heutige Unterricht den Namen des erziehenden durchgehends verdiene? An Vollſtändigkeit wenigſtens hat er gewonnen. Jene Halbheit der philologiſchen Bildung, welche das Griechiſche neben dem Latein vernachläſſigte, iſt zwar noch nicht verſchwunden, doch ſehr gemildert. Die Mathematik hat weit mehr Raum erlangt, und ſchwerlich wird heute noch vorkommen, was mir damals, während ich die Klaſſenzimmer eines berühmten Gymnaſiums durchging, begegnete; — an der ſchwarzen Tafel nämlich ſtand eine höchſt einfache Gleichung des erſten Grades

angeschrieben, und auf die Frage: das ist wohl Tertia? bekam ich zur Antwort: nein, es ist Prima. — Die Thätigkeit der Gymnasien ist ungemein erhöhet; vornehme Familien haben sich darein ergeben, daß ihre Söhne sich anstrengen müssen, wenn sie zur Universität reifen sollen.

Die Pestalozzischen Unternehmungen, worauf in unserer frühern Zeit aller Augen gerichtet waren, kennen Sie genauer als ich. Sie mögen beurtheilen, ob die Sache so werthlos war, wie man dieselbe seitdem dargestellt hat. Wenigstens schäme ich mich noch heute nicht meiner Anschauungsübungen, deren Idee mir Pestalozzi darbot; vielmehr sind sie bei mir noch jetzt im Gebrauch. Freilich muß alles, was mit Ueberspannung und Schwärmerei verkündigt und betrieben wird, nothwendig sinken; es hat seine Wirkung gethan, nachdem es die Schlaffheit und Trägheit, welcher es zuerst entgegentrat, in Thätigkeit und Sorgfalt umgewandelt hat. Könnten wir nur von den philosophischen Schulen jener Zeit eben so rühmlich sprechen! Sehen wir nur hier nicht Schlaffheit als Folge der Ueberspannung! und theilweise eine Fieberhitze, die zur Auflösung führt!

Von der Pädagogik dürfen wir, meines Erachtens, die günstige Ansicht fassen, daß sie seit Locke im beständigen Fortschreiten, wenn auch nicht auf ganz geradem Wege, begriffen ist. Vieles bleibt freilich zu wünschen; ja, vieles muß sich ändern nach Zeit und Umständen. Schriebe Niemeyer erst heute: er würde aus einem ganz andern Erfahrungskreise schöpfen, als aus dem, welcher seinem berühmten Werke zum Grunde liegt. Gleichwohl würden die Grundgedanken die nämlichen sein; sie würden nur für die Anwendung neue Bestimmungen aufnehmen. Die Pädagogik ändert sich langsam; sie folgt niemals bloß der Spekulation; auch niemals bloß der Erfahrung; wohl aber empfängt sie Wirkungen von beiden Seiten, die sich gegenseitig mildern und berichtigen.

Ob Sie, mein theurer Freund, wohl den Kopf schütteln, während Sie lesen was ich so eben schrieb? Wahrlich, ich möchte es wissen, doch weiß ich es nicht genau. Ueber das, was sich in der Zeit verändert hat, pflegen immer die Ansichten etwas Ungleiches zu haben. Soviel, denke ich, werden Sie mir einräumen, der heutige Unterricht, besonders auf den Gymnasien, hat eine Fülle und einen Glanz, den unsere Jugendzeit nicht kannte; und es könnte uns wohl die Lust anwandeln, noch einmal wieder jung zu werden, um den Gymnasialkursus so vollständig zu machen, wie man ihn jetzt den empfänglichen Köpfen darbietet. Ohne Zweifel empfinden auch die heutigen Lehrer, wie sehr sie geschätzt werden, und so kann sich Lust und Liebe zum Werke weit länger halten als ehemals. Die Lehrer bleiben länger brauchbar; und Reife des Alters, der Erfahrung, des Urtheils verbindet sich besser mit der mehr geschonten Fähigkeit, davon die praktische Anwendung zu machen. Gewiß ein großer Vortheil gegen die frühere Zeit, die natürlich den schlechter

gestellten und weit minder geachteten Lehrer auch viel früher abnutzte, während sie ihn dennoch fortdauernd nutzen wollte, wenn er zu nichts anderem zu gebrauchen war.[65])

Käme uns nun noch einmal der Jugendtraum, durch Verbesserung des Unterrichts etwas Bedeutendes wirken zu wollen, würden wir auch dann noch so sehr, wie ehemals, darauf dringen, man solle dem Griechischen neben dem Latein, der Mathematik neben den Sprachen, einen breiteren Platz anweisen? — Fast glaube ich, die herrschende Richtung unserer pädagogischen Wünsche würde nunmehr eine andre sein, eben deshalb, weil ein großer Theil dessen, was wir ehemals wünschten, erfüllt ist, wenn auch in mancher Hinsicht freilich anders, als wir es nach unsrer Ansicht hätten ordnen mögen.

Aber still vom Wünschen, wenigstens für jetzt! Es liegt uns näher, zu überlegen, was als wahrscheinlicher Erfolg zu erwarten sei.

Als die neuern Erweiterungen des Unterrichts vor nunmehr zwanzig Jahren in Gang gesetzt wurden, da äußerte ein großer Theil des Publikums seine Unzufriedenheit mit der Last, welche man der Jugend auflege; und mit den schweren Bedingungen, an die jetzt das Eintreten in Staatsämter geknüpft werde. Etwas später fand sichs, daß die Last noch erträglich und für gute Köpfe der Gewinn bedeutend sei. Nun wuchs der Muth; die Eltern legten mehr und mehr Werth auf den Unterricht der Gymnasien. Sie selbst, das wußten sie, waren weit mangelhafter unterrichtet worden; desto mehr schätzten sie das Geschenk, was ihren Kindern sich darbot. Es ist aber nicht schwer in eine Zukunft zu schauen, welche nothwendig das Verhältniß der Schulen zum Publikum etwas verändern muß. Die Zeit wird bald kommen, wo diejenigen in reifen Jahren stehen, denen die Schulen ihre Gelehrsamkeit nach Kräften beigebracht haben. Alsdann werden die Eltern zufrieden sein müssen, wenn ihre Kinder ebensoviel lernen, als sie selbst gelernt haben; denn das Quantum des Unterrichts läßt sich nicht mehr steigern. Mit der Rührung, die jetzt wohl oftmals ein Vater empfindet, indem er sieht, wie viel weiter sein Sohn es bringt als er selbst, wird es alsdann so ziemlich vorbei sein. Dagegen wird eine andre, schon längst nicht unerhörte Sprache öfter sich erneuern; nämlich die Trostrede erfahrner Väter, die ihren Söhnen versprechen, ihre Jugendfreuden sollen nicht so arg verdorben werden durch das Unnütze, womit man ehedem gequält worden sei, ohne im spätern Leben auf die Frage: cui bono? irgend eine genügende Antwort erlangt zu haben. So nämlich werden diejenigen sprechen, an welche der jetzige gelehrte Gymnasialunterricht gebracht wird, ohne mit ihren natürlichen Fähigkeiten in das rechte Verhältniß treten zu können; denen die Bahn zu Staatsämtern durch tüchtigere Mitbewerber, bei der heutigen großen Konkurrenz zu spät geöffnet, wo nicht ganz verschlossen wurde; und welche dann hintennach dem Landleben, dem Militär, den Gewerben höherer oder niederer Art

ſich gewidmet haben. Sollte ich mich darin irren? Liefert uns nicht die Mehrzahl der Abiturientenprüfungen neben vielem ſehr Erfreulichen auch eine und die andre traurige Probe, wie ſchwer es den Gymnaſien wird, ſolche Subjekte wieder los zu werden, welche nicht aufzunehmen beſſer geweſen wäre, als ſich mit ihnen zu plagen? Wenn Leute der Art einigen praktiſchen Verſtand haben, ſo werden ſie ſich hüten, ihre Kinder der nämlichen Gefahr, der ſie unterlagen, ohne gehörige Prüfung deſſen was die Natur verlangt und zurückweiſet, bloßzuſtellen. Die Gymnaſien werden ihre Verehrer zwar behalten; aber nur ſolche, denen ſie nützlich wurden; und die Verehrung wird ſich etwas abgekühlt haben; denn Leiſtungen, die jetzt noch Bewunderung erregen, werden mehr und mehr in den Kreis des Gewöhnlichen eintreten.

Sie, mein Freund, waren damals dem Peſtalozziſchen Strom und Strudel nahe, als das heutige Gymnaſialweſen ſich vorbereitete; aber Sie dürfen nur einen Blick werfen in Fichte's Reden an die deutſche Nation, um ſich zu vergegenwärtigen, was Sie vielleicht nicht beſtimmt genug ſelbſt beobachten konnten. Es gab eine Zeit, da das Geſchlecht der Männer von reifem Alter an ſich ſelbſt beinahe verzweifelte. Die Hoffnung richtete ſich auf die Jugend, — aber auf eine in Deutſchland noch vermißte Nationaljugend! Daß Hauslehrer nicht taugten, eine ſolche zu bilden, lag am Tage. Möchten ſie weit tüchtiger ſein, als ſie gewöhnlich ſind, dennoch ſind ſie im beſten Falle die Gehilfen des Familiengeiſtes; und ſtatt der Vereinzelung in Häuſern und Familien wollte man allgemeine Aufregung gegen den Napoleoniſchen Despotismus. Darum wurde die Untüchtigkeit der Hauslehrer ſo ſtark als möglich angeſchuldigt, und die öffentliche Schule dagegen empor gehoben.

3.

Zwar nicht Sie, aber mancher andre hat mir verblümt oder deutlich geſagt, daß ich mich um meine Gegner zu wenig bekümmere. Für dies Vergehen einmal Buße zu thun, dazu kann ich mich wohl bequemen. Demnach, um die Gelegenheit wahrzunehmen, will ich einen Momus zu meinem vorigen Briefe hinzudenken, der mein gänzliches Ungeſchick verſpotte. Denn thörichter laſſe ſich nichts denken, als eine Pädagogik ſo anzukündigen: ſie ſei nicht Staatspädagogik. In unſern Zeiten, wo vom Staatsleben alle Köpfe voll ſind, verſtehe ſichs von ſelbſt, daß niemand erziehe und Erziehung fördere, außer gerade nur um dem Staate, — oder doch irgend einer Partei in ihm zu dienen. Momus wird auch leicht einen Thraſymachus gegen mich aufbieten,[66]) der mir etwa folgende Dialektik entgegenſtelle:

Das Recht iſt der Vortheil des Stärkern.
Nun iſt der Staat weit ſtärker als die Familie.
Alſo iſt das Recht mehr der Vortheil des Staats als der Familie.

Nun braucht man nur dem Rechte noch die rechte Erziehung zu subsumiren, so ist der Schluß fertig:

> Die rechte Erziehung ist weit mehr der Vortheil des Staats als der Familie. Folglich muß sie hierauf eingerichtet werden; sonst ist sie nicht die rechte.

Solche tolle Logik ist immer noch nicht zu schlecht für den großen Haufen derer, die nur die Stärke bewundern, lieben, ehren, anpreisen; und die, nachdem zuerst ihr Urtheil verdorben war, nun klüglich dem Starken sich anschließen, und dabei eben so schwer zum Erröthen zu bringen sind, als jener platonische Thrasymachus; eine Figur, die man auch in Deutschland oft genug unverschleiert zu sehen bekommen wird, wenn das heillose Kunststück gelingt, die politischen Leidenschaften in Harnisch zu bringen. Oder wie weit ist noch von der Bewunderung Napoleon's bis zu der Annahme des Satzes: das Recht sei der Vortheil des Stärkeren? Der Glanz der Macht, der Prunk des Sieges gegenüber dem Elende des Besiegten — dies Schauspiel verrückt die Köpfe bis zur schamlosen Behauptung des rechtswidrigsten Unsinns.

Es braucht aber noch lange nicht bis dahin zu kommen, um dem zweideutigen Satze: die rechte Erziehung ist der Vortheil des Staats, Beifall zu verschaffen. Denn zuvörderst, daß es dem Staate vortheilhafter sei, wenn in ihm gut erzogene Bürger leben, als wenn schlecht erzogene, — daran zweifelt niemand. In unserm Zeitalter der Verwechselungen und Paralogismen aber stehen die beiden Sätze:

> Dem Staate bringt die richtige Erziehung Vortheil, — und:
> Die Erziehung ist um desto richtiger, je mehr Vortheil sie dem Staate bringt,

einander viel zu nahe, als daß nicht der eine wahre mit dem anderen falschen, in den Köpfen der Menschen wie sie sind, häufig genug zusammenfließen sollte. Wer hat denn Schulen eingerichtet? Der Staat. Für wen hat er sie eingerichtet? Für sich. Wer benutzt aber die Schulen? Die Familien. Also fällt hier der Nutzen der Familien dergestalt in den Zweck des Staats hinein, wie etwa bei dem Postwesen. Denn zuerst soll die Post den Behörden ihre Dienste leisten; alsdann aber wird auch dem Publikum angeboten, sowohl die Bequemlichkeiten als die Kosten der Anstalt zu theilen.

Wer ist denn der Staat? Zwischen der berühmten Antwort: l'état c'est moi,[67]) und dem andern Extrem, der Staat sei ein Verein aller Familien, liegt mancherlei Schwankendes in der Mitte. Das aber giebt sehr bestimmt die tägliche Erfahrung, daß Staatswohl und Familienwohl, Staatsgeschäfte und Familiengeschäfte, Begeisterung für den Staat und Sorge um die Familie, ganz verschiedene Dinge sind. An den Vortheilen des Staats haben einige mehr Antheil, andere minder; und in diesem Mehr und Minder herrscht ein beständiger Wechsel, den keine Staatskunst, wenn sie schon wollte, zur Gleichförmigkeit bringen kann.

Allerdings ist der Staat ein Verein aller Familien, aber nicht unmittelbar, sondern so, daß die Familien erst nach Ständen und Lebensarten, nach Vermögen, Ansprüchen, Bedürfnissen, in verschiedene Klassen zerfallen, und solchergestalt klassenweise dem Ganzen angehören. Die eine Klasse soll nach der Absicht des Staates lernen was zum Gewerbe, die andre, was zur Landesvertheidigung, eine dritte, was zum Beamtenstande, eine vierte, was zur Kultur der Wissenschaften und Künste gehört. Nach solchen Gesichtspunkten werden verschiedene Schulen gestiftet. Aber die Verschiedenheit der Individuen liegt tiefer, als daß sie nach diesen Betrachtungen bloßer Tauglichkeit könnte richtig aufgefaßt werden; und wenn die Väter durch die Sorge für das Fortkommen ihrer Söhne sich verleiten lassen, hiernach die Anlagen der Ihrigen zu beurtheilen, so muß die Pädagogik sie vollständiger belehren. Sie kann sie zuvörderst erinnern, daß der Staat sich um den minder Tauglichen auch minder bekümmert. Seine Schulen sollen ihm die Subjekte liefern, die er braucht. Er wählt die Brauchbarsten; die Uebrigen mögen für sich sorgen![68])

Jedoch angenommen, der Staat sei so großmüthig, auch von seinen Bedürfnissen abgesehen, sich um die Bildung der Einzelnen verdient zu machen, damit jeder werde was er werden kann, so geht es dennoch, wie bei Wohlthätigkeitsvereinen. Man bringt die Hilfe dort an, wo sie am wirksamsten ist. Man verlangt, daß jeder sich selbst helfe, soweit er kann.

Sollen die Schulen für das Bedürfniß der Familien Hilfe schaffen, so müssen diese dafür sorgen, daß die dargebotene Hilfe den rechten Punkt treffe. Dem sehr beschäftigten oder zu nachsichtigen Vater kommt die Strenge der Schuldisziplin wohl zu statten bei starken, aber nicht bei schwachen und zarten Naturen; sie nützt, wenn Aufsicht in Nebenstunden, in Ferien und an Feiertagen nicht fehlt; sie wirkt schief, wenn ein junger Mensch Auswege findet, und sich wegen des erlittenen Zwanges schadlos zu halten weiß. Der trägere Schüler gewinnt an Munterkeit, Fleiß und Ordnung durch das Beispiel der Mitschüler, wenn er fähig und willig ist, aufgegebene Arbeit zu machen, aber nicht, wenn ihm der Unterricht zu rasch oder zu manigfaltig ist; auch nicht, wenn Lust und Talent ihn schneller nach andern Richtungen treibt. Einseitigkeit wird im öffentlichen Unterricht beschämt, aber nicht immer geheilt; es ist oftmals unvermeidlich, ihr nachzugeben, um doch etwas zu erreichen; und das fordert besondere Lehrstunden. Mittelmäßige Köpfe treiben lange Zeit mechanisch fort, was man von ihnen verlangt; sie werden gelobt, erfreuen sich der schönen Zeugnisse, wissen aber den gesammelten Vorrath nicht zu brauchen, und verlieren ihn sobald sie dürfen. Nicht geringe Täuschung haftet an der Summe des Wissens, die jährlich von den Schulen ausgeht; nicht wenig davon verfliegt schon in den Universitätsjahren wie leere Spreu. Die Lehrer an öffentlichen Anstalten erwerben sich eine große Summe von Beobachtungen der

manigfaltigsten Schüler; aber nur von der Oberfläche, die sich in der Schule zeigt; und nur in Beziehung auf Disziplin und Lernen; mit seltener Ausnahme solcher Schüler, die ihr Inneres willig öffnen. So sieht ein Historiker die Menschen inbezug auf die Begebenheiten; er sieht wohl Massen und deren Bewegungen; was keine historischen Folgen hat, das sieht er nicht und mag es nicht beachten. Menschenkenntniß erwerben auch die Schüler, die einander nahe stehen; besser wäre für manchen, er bliebe in diesem Punkte noch lange unwissend. Einen geselligen Geist erzeugen sie unter sich; einige lernen gehorchen, wo sie nicht sollten, andre herrschen, wo es ihnen nicht gebührt. Starke Muskeln schaffen dem einen, dreistes Auftreten schafft dem andern die Herrschaft; der schlaue Knabe weiß andere vorzuschieben, damit sie seine Anschläge ausführen; und alle zusammen halten auf Ehrenpunkte, auf Heimlichkeit und gegenseitige Hilfe in Verlegenheiten. Je größer eine solche Knabengesellschaft, um desto strenger muß sie beherrscht und beargwohnt werden; aber je mehr Aehnlichkeit mit despotischen Maßregeln, desto mehr verborgener Ingrimm; und desto mehr Neigung und Hoffnung, dereinst selbst despotisiren zu können. Glaubt man, solchen Uebeln zuvorkommen oder abhelfen sei leicht, wenn die Einwirkung des Familiengeistes verschmäht ist?

Sie, mein Freund, werden das sicher nicht glauben; denn Sie besitzen pädagogische Erfahrung. Aber was Fichte, träumend von seiner neuen Erziehung, „deren Zöglinge, abgesondert von der schon erwachsenen „Gemeinheit, dennoch unter einander selbst in Gemeinschaft leben, und „so ein abgesondertes und für sich selbst bestehendes Gemeinwesen bil„den sollen“*) im Jahre 1808 vortrug, das verdiente wohl noch heute eine schärfere Kritik, als es mit Rücksicht auf die Zeit, da er so sprach, scheint gefunden zu haben. Ehrwürdig war der Mann, der im gefahrvollen Augenblick den Muth hatte, irgend einen Vorschlag zur Rettung der Nation laut und nachdrücklich zur Sprache zu bringen.[54]) Aber ein Vorschlag, der in der bedenklichsten Lage mit aller Würde des feierlichsten Ernstes einer ganzen Nation ans Herz gelegt wurde, hätte nicht der Ueberlegung ermangeln sollen. Ueberlegt nun war hier keineswegs das Unheil, was der rohe psychische Mechanismus in jedem großen Haufen von Knaben und Männern anrichtet, die ohne die mildernde Einwirkung des Familiengeistes ihre Kräfte an einander messen, bis einige unterliegen, andre sich behaupten, und die meisten sich fügen. Solcher Kampf trägt nicht die mindeste Bürgschaft in sich, daß etwa das Bessere siegen würde. Bei den zusammengehäuften, abgesondert lebenden Knaben hätten sich von vorn an alle bösen Gesinnungen der Barbarei daraus erzeugen müssen; und selbst nachdem barbarische Strenge des männlichen Zwanges dazwischen gefahren wäre, hätten sich die Gesinnungen nur versteckt, ohne gebessert zu sein. Bewaffnete Banden

*) Reden an die deutsche Nation, S. 76 und an vielen Stellen.

für den Gebirgskrieg, geschickt in Schluchten und Wäldern zu kämpfen, hätten auf die Art heranwachsen können; gefährlich zuerst dem Feinde, dann dem eignen Lande. Die Nation brauchte ganz andre Retter; und sie hat sie gefunden. Aber eine Vorliebe für die Schulen ist geblieben; als ob Reibung vieler Schüler an einander keine Gefahr, ja Heil brächte; als ob die Witzigung, welche daraus entsteht, schon Besserung, als ob die Verbrüderung, die daraus erwächst, frei vom Parteigeiste, — als ob der Unterricht schon Erziehung, die Disziplin schon Charakterbildung, als ob überhaupt die Jugendbildung ein Geschäft wäre, das im Großen, wie Fabriken durch Maschinenwerk, ohne Berücksichtigung der Individuen, mit Vortheil könnte betrieben werden. Hüten wir uns, diese Ansicht zu begünstigen; sonst möchten wir zwar die Schwärmer für uns, aber die erfahrnen Männer wider uns haben, besonders solche, deren sittliche Begriffe zur gehörigen Läuterung gelangt sind. Ein ruhmwürdiges Bestreben und Wirken! aber es trug die Farbe einer verflossenen Zeit.

Scheint es vielleicht, als ob ich den Hauslehrern ihre goldene Zeit zurückwünschte? Gewiß wenigstens nicht auf Kosten der Schulen. Aber das wissen Sie, daß ich in Sachen der Erziehung jedes Niederdrücken des Familiengeistes als höchst tadelnswerth betrachte; und dies gerade ist der Punkt, für welchen ich Ihnen jetzt eine etwas verlängerte Aufmerksamkeit abgewinnen möchte. Der gelehrte Eifer, die erhöhete Besoldung, die vermehrte Achtung des Lehrstandes, die Prüfungsgesetze, die patriotischen Antriebe, die Eröffnung der Aussichten auf mancherlei Beförderung von Seiten des Staats: — das alles mag zusammenwirkend die Jugend mittelbar und unmittelbar in Bewegung setzen; es ergiebt etwas anderes als Erziehung, wenn der Familiengeist entweder gar nicht, oder in einer davon verschiedenen Richtung wirkt. Es ergiebt Verbrüderung der Mitschüler, oder deren Gegentheile, theils Unterordnung des Schwächern unter den Stärkeren, theils Spannung unter denen, die gleiche Ansprüche machen. Ohne Zweifel kann man der Aristokratie der besten Köpfe, und der nothwendigen Bescheidenheit aller andern, welche ihre natürlichen Grenzen frühzeitig kennen lernten, mancherlei Lobreden halten; aber das sind politische Lobreden, keine pädagogischen. Der Erzieher vergleicht seinen Zögling nicht mit andern; er vergleicht ihn mit sich selbst; er vergleicht das, was der junge Mensch wird, mit dem, was derselbe vermuthlich werden konnte. Er ist mit keinem zufrieden, der hinter sich selbst zurückbleibt; und mit keinem unzufrieden, welcher soviel wird als man vermuthlich von ihm erwarten durfte. Wo soll nun der Antrieb liegen, der den Menschen aus sich heraus nach seinem eignen Maße entwickelt? Jeder hängt an den Seinigen zuerst und am entschiedensten. Was aber macht man mit solchen Zöglingen, die als Waisen oder durch ein anderes Unglück dahin kamen, nicht zu wissen, wem sie angehören? — Wie schwankend hier die Erziehung wird, — das, mein theurer Freund, kann sich Ihrer Erfahrung

eben so wenig entzogen haben als der meinigen. Doch genug für den Augenblick, wenn Sie darüber mit mir nicht unzufrieden sind, daß ich von Familienverhältnissen zu reden, im Gegensatze gegen jede offen oder versteckt politisirende Pädagogik, gleich anfangs weit passender und nöthiger glaubte, als eine Berufung auf Prinzipien der praktischen Philosophie und der Psychologie. Das Systematische, woran wir uns gewöhnt haben, wird uns noch früh genug beschleichen; wenigstens steht es zu unserm Gebrauche bereit; und auch ungebraucht dient es zur Stütze meiner Hoffnung, daß ich eine fragmentarische Arbeit bei Ihnen zur Sichtung und gefälligen Benutzung und Förderung ohne Umstände niederlegen dürfe.

4.

Schon oftmals, mein theurer Freund, bemerkte ich mit Verwunderung, wie schnell und wie bestimmt die Zöglinge während der Ferienreisen durch kurzen Aufenthalt bei den Ihrigen sich einen merklichen Zuwachs an Familienähnlichkeit aneigneten. Wäre die Fortdauer des Besondern in Sitte, Sprache, Interesse, so wie es sich in manchen Häusern kenntlich festsetzt, einerlei mit jenem Familiengeiste, welchem ich das Uebergewicht über dem Staatsgeiste in der Erziehung wünsche: dann brauchte man nicht mehr zu wünschen was sich von selbst macht. Oder ginge auch nur die Anhänglichkeit eines jeden an den Seinigen gleichen Schritt mit der Familienähnlichkeit: so wäre diese letztere darum schon eines Wunsches werth, weil das Streben des Sohnes, seinen Eltern zur Freude zu leben, gewiß der haltbarste Mittelpunkt ist, um welchen man bei ihm die sittlichen Antriebe sammeln und gleichsam verdichten kann.

Allein weder Sie noch mich will ich mit Erörterungen hierüber langweilen. Lassen wir überhaupt für jetzt die frommen Wünsche! Wir beide mußten ja lernen die Dinge zu nehmen wie sie sind; und wenn die Frage: warum sie so seien, auch nur unsre Kontemplation beschäftigt, so kann uns wenigstens daraus eine angenehmere Unterhaltung erwachsen, als aus der Betrachtung dessen was anders sein sollte, und was wir doch nicht ändern können.

Die Familienähnlichkeit erinnert mich an das Individuale der mancherlei Gestalten, die sich in die Form eines allgemeinen Erziehungsplans niemals fügen wollen; also auch an die Manigfaltigkeit pädagogischer Erfahrung, die wir machen, indem wir bei unserm Thun die Zurückwirkung eines jeden nach seiner Art erdulden müssen. Das Angeborne ist ein Erbstück, das Angewöhnte der frühesten Jahre ist häusliche Mitgift; — entschuldigen Sie mit dieser Analogie, wenn es nöthig scheint, den Gedankensprung, welchen ich zu machen im Begriff stehe.

Warum wirkt einerlei Erziehung so verschieden auf verschiedene? Worin liegt das Eigne, was sich uns meistens unabänderlich entgegen-

ſtellt? — Es bedarf keiner materialiſtiſchen Phyſiologie, um uns zu erinnern, daß körperliche Verſchiedenheiten ſich in den geiſtigen Aeußerungen ſpiegeln müſſen, und es wird Sie nicht verdrießen, wenn ich Sie erſuche, ſelbſt über die Phyſiologie hinaus einen Blick in die Medizin zu werfen, damit uns nicht bloß das Allgemeine der Verbindung zwiſchen Seele und Leib, (dies Allgemeine iſt nicht der Gegenſtand unſrer Frage,) ſondern die Grundzüge der möglichen Verſchiedenheit zu Geſicht kommen mögen. Helfen Sie mir ſchöpfen aus den höchſt geiſtreichen Schriften meines verehrten Kollegen Sachs;[69]) von welchem außer den kleineren, zwei große — leider noch nicht vollendete Werke vor mir liegen*). Indem ich Sie dazu einlade, bitte ich Sie, zuweilen in meine Ihnen wohl bekannte Naturphiloſophie**) zurückzublicken; damit aber die Verknüpfung mit unſerm jetzigen Zwecke beſſer einleuchte, erlauben Sie mir eine kurze Vorerinnerung.

Die Namen: Senſibilität, Irritabilität, Vegetation, ſind bekannt.[70]) Kann daran eine mediziniſche Zuſammenſtellung der Krankheiten ſich knüpfen, ſo dürfen wir erwarten, es werde ſelbſt innerhalb des Zuſtandes der Geſundheit ähnliche Abweichungen von der allgemeinen Norm geben, deren entferntere Folgen dem Erzieher als Hinderniſſe ſeines Thuns fühlbar werden, und die ihn deſto mehr befremden, je weniger ihm die Begriffe zu Gebote ſtehen, auf die er ſie zurückführen müßte, um ſie zu begreifen. Zwar wiſſen Sie, daß es mir nicht einfallen kann, Pſychologie in Phyſiologie zu verwandeln; aber wo uns der wirkliche, ganze Menſch entgegenkommt, haben wir da ein reines Ergebniß der Pſychologie? Gewiß nicht; ſondern wir ſehen geiſtige Thätigkeiten beſchränkt und gefördert durch ſtetes Mitwirken des Leibes; und die Manigfaltigkeit des letzteren in ihren großen Umriſſen zu überſchauen, muß uns wichtig ſein, auch wenn ſich finden ſollte, daß die Ausbeute ſolcher Betrachtungen für Pädagogik nur gering ſein könne. Suchen andre mehr als billig im Leibe, und verkennen ſie den Geiſt, ſo iſt für uns ſelbſt das negative Reſultat, man habe hier weit mehr als dort zu ſuchen, indem dort weniger zu finden ſei, als man meinte, — immer noch von Wichtigkeit, um eine minder fruchtbare Nachforſchung zu beſchränken, und für die bedeutendere den Raum offen zu halten.

Eine ganz leichte Unterſcheidung wird die Bahn der Betrachtung eröffnen; die Scheidung des Quale vom Quantum. Wenn Nerv und Blut der Art nach verändert ſind, ſo muß eine andre Klaſſe von Krankheit — oder überhaupt von Abnormität entſtehen, als wenn bloß die Verhältniſſe der Quantität eine Abweichung vom Rechten erleiden. Als Bei-

*) L. W. Sachs Grundlinien zu einem Syſtem der praktiſchen Medizin I. Thl. Leipz. 1821. Derſelbe, Handbuch des natürlichen Syſtems der praktiſchen Medizin I. Bd. 1. u. 2. Abth. Leipz. 1828. 29.

**) Allgem. Metaphyſik nebſt den Anfängen der philoſ. Naturl. Bd. II.

ſpiel der erſten Art könnte ich die Gicht nennen*); aber es giebt ein anderes, welches als häufiges Uebel der Kinder in unſern pädagogiſchen Gedankenkreis nur zu tief eingreift; nämlich die Skrophelſucht**). Für den zweiten Fall hingegen, wo bloß oder doch zunächſt ein Verhältniß der Quantität in Betracht kommt, — und das Nächſte oder Urſprüngliche iſt für uns allein von Bedeutung, da wir nicht mit ausgebildeten Krankheiten, ſondern nur mit Krankheitsanlagen zu thun haben, — für den zweiten Fall alſo iſt eine neue Unterſcheidung nöthig, um die Hauptklaſſen der Krankheiten zu beſtimmen. Wir alle kennen, wenigſtens oberflächlich, diejenige Aufregung des Gefäßſyſtems (des Herzens, der Arterien und Venen,) welche man Fieber nennt. Unſer Führer***) beſiehlt uns, hiebei die Thätigkeit des Nervenſyſtems als gehemmt zu betrachten, — während er das ſogenannte Wechſelfieber in eine ganz andre Stellung bringt, ſo daß ſich die ganze Klaſſe der eigentlichen Fieberkrankheiten auf Synocha, Nervenfieber und Faulfieber reduzirt.[71]) Nun aber bleibt noch eine große Hauptklaſſe übrig, nachdem wir ſämtliche Fieber bei Seite geſetzt haben. Soll nämlich das Nervenſyſtem jetzt nicht mehr als gehemmt betrachtet werden, ſo müſſen wir darauf rechnen, daß mit ihm verbunden zugleich das Gefäßſyſtem und die geſamte Vegetation in kranker Aufregung begriffen ſein werde; daß alſo der ganze Organismus ſich wider die vorhandene Krankheitsurſache zu behaupten ſuche. Und dieſes nun giebt eigentlich die erſte der drei Hauptklaſſen, die ich jedoch zuletzt nannte, um deſto bequemer aus den vor mir liegenden Werken berichten zu können. Es zerfällt nämlich die erſte Hauptklaſſe in drei Ordnungen, je nachdem die allgemeine Aufregung des Organismus vorzugsweiſe in den Nerven, oder im Gefäßſyſteme, oder im Gebiete der Vegetation ihren Sitz hat. Vor aller weitern Betrachtung iſt hier ſchon ſichtbar, daß dieſe Klaſſe uns am meiſten intereſſiren werde. Denn bei geſunden, oder doch geſund ſcheinenden Zöglingen ſetzen wir natürlich voraus, die Verbindung der Grundſyſteme des Organismus ſei nicht weſentlich verletzt; und gewiß werden wir uns auf Nervenfieber und Faulfieber nicht einlaſſen, ſondern deren Behandlung dem Arzte überweiſen. Dagegen kommt uns viel darauf an, ob in einem Individuo das Nervenſyſtem, oder das Blutſyſtem ſamt der Irritabilität, oder endlich die bloße Vegetation vorherrſche; die geringſten Verſchiedenheiten hierin müſſen wir gefaßt ſein in unſern Erfahrungen einflußreich zu finden. Beſonders nahe ſteht uns das Nervenſyſtem; jedoch am nächſten das Gehirn; nicht ganz ſo nahe das Rückenmark; auf den erſten Blick möchten wir

*) Sachs und Dulk Handwörterbuch der praktiſchen Arzneimittellehre. Zweiter Theil. Artikel: Colchicum.

**) A. a. O. 1. Band, Artikel Baryta muriatica.

***) Sachs Handbuch des natürlichen Syſtems der praktiſchen Medizin; I. Band, §. 45.

das Ganglienſyſtem, wenigſtens denjenigen Theil desſelben, der im Unterleibe wohnt und herrſcht, wohl geneigt ſein ganz zu ignoriren; doch würde gar bald die Ueberlegung zurückkehren, daß ſolche Nerven, welche den geiſtigen Thätigkeiten keinen unmittelbaren Dienſt leiſten, ihnen vielleicht deſto mehr Hinderniſſe in den Weg legen könnten. Auch in Anſehung des Blutſyſtems darf uns der Unterſchied nicht entgehen, ob deſſen Aufregung leichter in dem arteriellen Theile der Gefäße, oder in Venen und Haargefäßen merklich werde.

Fragen Sie mich nun, ob die vorliegenden Unterſcheidungen etwas Pädagogiſches darbieten können, ſo will ich verſuchen Ihnen einiges zu weiterm Nachdenken vorzuſchlagen.

1) Die ganze große Klaſſe von Krankheitsanlagen, wobei der Grundfehler in einer verdorbenen Qualität des Organismus liegt, ſcheint auf den erſten Blick alle Erziehung ſo offenbar fruchtlos zu machen, daß niemand in die Verſuchung gerathen werde, ſie überall nur zu beginnen, oder zu veranſtalten. Oder wer möchte ſich mit der Erziehung eines Blödſinnigen befaſſen? ein Fall, der ohne Zweifel hieher gehört. Und doch könnte ich daran erinnern, daß der Blödſinn verſchiedene Grade hat; daß Eltern die Hoffnung einiger günſtigen Veränderung nicht zu früh aufgeben dürfen, u. ſ. w.[72]) Allein weit auffallender iſt jenes ſchon erwähnte Beiſpiel der Skrophelſucht; die uns mahnt, wie leicht der Erzieher in die Lage gerathen könne, ſich bei einem Geſchäft, das er nicht ablehnen darf, ſchmerzliche Täuſchungen zu bereiten. Nicht ſelten nämlich iſt mit ſkrophulöſer Anlage eine ausgezeichnete Regſamkeit des Geiſtes verbunden; der Unterricht ſchlägt an; er ſcheint ſich reichlich zu belohnen, — und hebt dennoch vielleicht nur ein unglückliches Weſen empor, das von der erreichten Höhe nothwendig wieder herabſinken muß, mit dem traurigen Bewußtſein, ſich nicht halten zu können. Vielleicht! Denn auch das Gegentheil kann ſich ereignen. Die Krankheit verliert oder verlarvt ſich in den Jahren der körperlichen Ausbildung, *wenn* alle Bedingungen derſelben (Bewegung, reine Luft, gewählte Nahrung, Hautkultur) gehörig zuſammenwirken. Der Erzieher wird demnach einen unſichern Verſuch wagen; ein Fall, den wir ohnehin nur zu oft und zu vielfach eintreten ſehen. Aber möchten wir wohl einen Knaben, deſſen Familienverhältniſſe den Wunſch, er möge ſtudiren, nicht ganz von ſelbſt herbeiführen, bei ausgezeichneter Faſſungskraft, aber mit Skropheln oder ähnlichen Uebeln behaftet, aus der Lage worin er geboren wurde hervorziehn, während wir befürchten müßten, der gebildete Geiſt werde dereinſt den Mangel einer feſten körperlichen Stütze drückend empfinden? Daran zweifle ich für Sie und für mich; vielmehr glaube ich, wir würden bei einem Solchen die Geſundheit als das Erſte, die Geiſtesbildung als das Zweite betrachten.

2) Mögen alle Fieber, welcher Art ſie auch ſeien, aus der Erziehungsſphäre wegbleiben; es iſt ſchlimm genug, wenn ſie häusliche Sorge verurſachen. Allein die Bemerkung will ich nicht unterdrücken,

daß für den Satz, in Fiebern seien die Nerven gehemmt, meine pädagogische Erfahrung einige Bestätigung darbieten möchte. Denn ich erinnere mich an Individuen, welchen das Fieber auch während sie gesund sind, doch niemals recht fern zu stehn scheint. Ihre Gefäße haben eine auffallende Reizbarkeit; sie werden blaß und roth ohne besondern Grund; Verlegenheit bei Prüfungen, brennend heiße Wangen bei mäßigen Anstrengungen oder Vorwürfen, mühsam unterdrücktes Weinen bei geringfügigen Versagungen, — dabei Unfähigkeit oder wenigstens große Anstrengung, sich wieder zu sammeln, wann einmal der Affekt erregt worden: — diese und ähnliche Zeichen lassen schließen, daß dem Nervensystem zwar die Fähigkeit zu reizen, aber kein hinreichender Widerstand gegen die Rückwirkungen des Gefäßsystems, also nicht die Macht zu herrschen und bändigen, in solchen Individuen beiwohne. Wenn nun auch Witz, Geschmack, Gewandtheit dem Erzieher guten Muth machen: dennoch wird er seine Hoffnung beschränken müssen. Denn selbst bei blühender Gesundheit schimmert bei dieser Neigung zum fieberhaften Zustande eine Schwäche durch, die nicht erlauben wird, etwas Zusammenhängendes zu vollbringen. Man darf also auch nicht auf diejenige Sammlung rechnen, die nöthig ist, um durchs Lernen eine feste Grundlage des Wissens zu gewinnen. Man muß erwarten, vieles bald vergessen, anderes entstellt zu finden; — und dies Uebel wird nicht eher aufhören, als bis vielleicht eine glückliche Stärkung des Gefäßsystems eintritt, sei sie nun ein Geschenk der Natur, oder des Zufalls, oder ein Werk der sorgfältigen diätetischen Behandlung.

Vergleichen wir nun diesen Fall mit dem vorigen: so erblicken wir in beiden Mißverhältnisse des Nervensystems; in beiden auch einige Hoffnung zum Besserwerden; aber unter sehr verschiedenen Nebenbestimmungen. Die Skrophelsucht wird weniger nachtheilig auf den Zusammenhang der geistigen Thätigkeit einwirken; sie wird erlauben, ein höheres Gebäude der geistigen Ausbildung aufzuführen; aber sie droht ihm den schlimmeren Sturz, je höher es sich erhob. Die Reizbarkeit des Gefäßsystems wird mehr einzelne Störungen anrichten, sie wird weniger Gelehrsamkeit zulassen; dagegen wird sie den Affekten mehr Manigfaltigkeit, den Gefühlen mehr Spielraum geben, und das Wohl und Wehe beider herbeiführen. Die schlimmeren Fälle der torpiden Skrophelsucht, oder des wirklichen Kränkelns aus übergroßer Gefäßreizung mögen hier unerwähnt bleiben.

3) Wollen wir zu der angemessenen Voraussetzung aller Erziehung übergehn, der Körper sei gesund: so müssen wir unstreitig annehmen, daß im Falle des Eintritts irgend eines Fremdartigen, welches Krankheit verursachen könnte, sogleich der ganze Organismus eine Reaktion auszuüben bereit sein würde, wobei nicht bloß Hirn, Rückenmark und Ganglien, sondern mit dem Nervensystem auch das Blut samt den Organen die es lenken und läutern, ja selbst die Vegetation samt den ihr vorarbeitenden Werkzeugen der Verdauung, — jedes das Seinige zu

thun bekäme. Ich ſage abſichtlich, im Falle des Eintritts eines Fremdartigen, welches Krankheit verurſachen könnte! Denn ſo lange keinem Organe zugemuthet wird, den gewöhnlichen Kreis ſeiner Thätigkeit zu verlaſſen, und einem fremdartigen Reize zu entſprechen, gehört es gerade umgekehrt zu den Kennzeichen und Erforderniſſen der Geſundheit, daß die Organe abgeſondert ihre Verrichtungen nach den jedesmaligen Umſtänden vollführen, ohne ſich eins ums andre zu bekümmern. Zwar auch bei den beſten Schriftſtellern leſen wir den Satz: der Lebensakt des Geſamtorganismus ſei nur ein einziger. Allein es bedarf kaum der Erinnerung, daß hierin ein Reſiduum der ſpinoziſtiſch-idealiſtiſchen Naturphiloſophie zu erkennen iſt. Wir können uns mit den allerbekannteſten Erfahrungen begnügen. Nichts iſt gewiſſer, als daß der wahrhaft geſunde Menſch ſeinen Körper nicht fühlt. Die berühmte Entgegenſetzung des Ich und Nicht-Ich geſchieht ganz unbefangen; auch der Idealiſt, als ein Geſunder, hält die Frage nach dem Vermittler zwiſchen Uns Selbſt und der Außenwelt, — dem Leibe, — ſolange für eine Querfrage, bis es ihm hintennach etwa einfällt, Luft und Licht nach ſeiner Manier zu deduziren; aber er deduzirt weder das verlängerte Mark noch die cauda equina, weder die pia mater noch die dura mater,[73]) denn — weil er nichts davon lernte, ſo weiß er auch nichts davon, und darf nichts davon wiſſen, oder er würde aufhören geſund zu ſein. Kein Organ darf ſeine beſondere Exiſtenz verrathen; keins darf ſein Thun oder Nichtthun anzeigen; — das heißt, keins darf dadurch in dem Zuſtande der Sinnesnerven einen Unterſchied hervorbringen. Während der Magen verdaut, muß das Gehirn dem Denken nachgeben; und was aus dem ganzen Denkgebiete nun gerade den Denker beſchäftige, das muß dem Magen eben ſo gleichgiltig ſein, als die Verſchiedenheit der Speiſen, die nun gerade verdauet werden, dem Gehirne gleichgiltig ſein ſoll. Kommt es ſchon dahin, daß eine gewählte Diät beobachtet werden muß; wird es wohl gar nöthig, die Zeit nach der Mahlzeit als untauglich zum Studiren von den Arbeitsſtunden abzuſondern: dann iſt keine reine Geſundheit mehr vorhanden.

Sie werden mich nicht ſo mißverſtehen, als ob ich hiemit den bekannteſten Vorſichtsregeln der Lebensordnung widerſprechen wollte. Wer wird zu wiſſentlicher Unvorſichtigkeit rathen? Krankheit droht immer; ſie drohet auch dem Geſundeſten. Abſolute Geſundheit iſt ein Ideal; die Annäherung zu demſelben bezeichnet den Grad der jedesmal vorhandenen relativen Geſundheit. Und vergleichungsweiſe geſund durfte ich mich ohne Zweifel in meinen Jugendjahren nennen, da ich täglich unmittelbar vor der Schulſtunde mein Mittagsbrot bekam, dann eilig eine Straße hinablief, um auf der Schulbank zu lernen! Welcher organiſche Prozeß geht leichter von ſtatten, welcher ſtört weniger das Ganze des übrigen organiſchen Daſeins, als im Jünglingsalter der Verdauungsprozeß! Und wieviel iſt dagegen im ſpäteren Mannesalter dabei zu bedenken und zu verhüten! Jahrzehente lang habe ich diejenigen ausgelacht, die mir war-

nend sagten, es sei nicht gesund, während des angestrengten Denkens rasch zu gehen. Meilenweit bin ich gegangen, recht eigentlich um desto bequemer innerlich zu botanisiren. Und jetzt — doch still davon!

Kurz: je entfernter derjenige Zustand bleibt, worin die verschiedenen Theile des Nervensystems einander zur Gesamtwirkung auffordern, ja wohl gar das Gefäßsystem erregen und am Ende selbst die Vegetation ins Spiel ziehn: desto besser steht es um das, was wir als Erzieher Gesundheit nennen. Der Knabe soll still sitzen können; er soll auch laufen können, je nachdem er will oder Befehl empfängt; ohne Ungemach weder für das Hirn noch für das Rückenmark mit seinen Nerven.

4) So nun finden wir es nicht immer. Sehr oft zeigt sich bei denen, die gern still sitzend arbeiten möchten, ein Bedürfniß der Bewegung; sie wechseln die Haltung des Körpers; sie strecken Arme und Beine hierhin und dorthin. Ohne Zweifel eine Reizung, die vom Gefäßsysteme ausgehend sich dem System der Ganglien und dem Rückenmarke mittheilt. In seltenern Fällen sind jüngere Knaben so gänzlich quecksilbern, daß sie während der angenehmsten Erzählungen und Gespräche nicht einen Augenblick die Füße still halten können. Die Erfahrung sagt, daß alsdann in spätern Jahren eine Dumpfheit des Geistes, ein Stocken der geistigen Fortschritte, verbunden mit unwillkommenen und voreiligen Anfregungen des Gefäßsystems zu erwarten steht. Wer wird solche Fälle verwechseln mit der Munterkeit lebhafter Köpfe, die sich zwar auch sehr behende zeigen im Laufen und Springen, und sehr rührig um etwas zu fassen, zu heben, zu behandeln, aber stets mit einer Absichtlichkeit, die vom Geiste ausgeht; anstatt daß jenes Quecksilber im Blute lag, und sich gelten machte wider das Gehirn. Hätte man dem Blute seinen Willen gethan, und vom Hirn weniger verlangt: vielleicht hätte man, bei übrigens etwas knapper Kost, die Gefäße ruhiger gestimmt, und der spätern geistigen Bildung mehr vorgearbeitet. Doch bekenne ich, ein wesentliches Umändern solcher Naturen sehr bezweifeln zu müssen.

5) Ohne Vergleich besser gelingt es der körperlichen Pflege, denen aufzuhelfen, bei welchen Schwäche des Gefäßsystems, und die dadurch entstandene Abspannung des Geistes merklich wird. Sorgfältige Lebensordnung und gute Nahrung helfen allmählich den Mangel ersetzen; und alsdann wirkt auch der Unterricht besser. Doch in dieser Hinsicht ist es nöthig, das Nächstvorhergehende zu vergleichen. Jene quecksilbernen Naturen sind nicht gerade schwer zu unterrichten — bis in die Jünglingsjahre; alsdann aber verwüstet der Blutsturm die angebauten Felder; der Gewinn des Unterrichts geht großentheils verloren. Hingegen die blassen, blutlosen Kinder sah man lange stocken in geistiger Thätigkeit, sie kauten an den Worten, gaben regelmäßig einige falsche Antworten, bevor die wahre zum Vorschein kam; allein wie das Blutleben sich hob, gewann auch ihr Gedankenfluß; und wenn die frühern Knabenjahre

wenig geschafft hatten, so brachten spätere Jahre, die sich dem Jünglingsalter nähern, dafür Ersatz.

Doch das wichtige Verhältniß zwischen Blutsystem und Nerven erinnert mich an einen Gegenstand von solcher Wichtigkeit für jeden Lehrer, daß daneben oft genug alles Uebrige gering geschätzt wird: — an das Gedächtniß; das erste aller Seelenvermögen, auf welches jeder Unterricht, der beste wie der schlechteste, seine Hoffnungen bauet. Denn weder die Sinne noch der Verstand noch das Gefühl helfen dem Lehrer irgend ein merkliches Stückchen Arbeit zu vollbringen, wenn heute vergessen ist, was gestern gelernt — gleichviel ob gesehen, oder begriffen, oder gefühlt wurde.

5.

Sie sehen, mein Freund! es ist auch mir begegnet, vom Gedächtniß als einem Seelenvermögen zu reden. Mußte ich nicht darüber erschrecken? Wenigstens legte ich die Feder weg, als mir einfiel, wie oft auch Sie, in der Mitte pädagogischer Erfahrungen, in diesem Punkte Mühe gehabt haben mögen, Ihr gütiges Vertrauen zu meinen psychologischen Untersuchungen aufrecht zu erhalten. Denn sehen wir es nicht vor Augen, daß einige Knaben von Natur ein treffliches Gedächtniß haben, andre nicht? Sehen wir nicht, daß hiebei der Unterschied des guten Willens gar wenig in Betracht kommt? Die stärksten Anstrengungen des Schülers und des Lehrers vermögen diesen schneidenden Unterschied nicht zu verwischen. Auch die andern Seelenvermögen (sehen Sie wie freigebig ich bin!) machen hiebei keinen Umstand begreiflicher. Kein besonderer Verstand oder Unverstand kündigt sich dadurch an, daß der eine leicht auffaßt, was der andre vergißt; selbst der Mangel an Interesse hindert jenen nicht am Behalten, während freilich dieser nur so leichter vergißt, was er nicht nöthig findet sich einzuprägen. Doch die Phänomene des Gedächtnisses sind mir zu bunt, um sie auf einmal zu sondern und zu beleuchten; wir werden öfter darauf zurückkommen müssen. Fürs erste mag es genügen, sie nur im Zusammenhange des vorigen Briefes zu überlegen.

Das Gedächtniß hängt ab von der Bildung und von der unveränderten Reproduktion der Vorstellungsreihen. Die Hindernisse liegen also entweder in der anfänglichen Reihenbildung oder in der Reproduktion. Welche Fehler im Reproduziren liegen, diese kann man größtentheils entfernt halten, wenn man keine oder nur sehr geringe Zeit verstreichen läßt zwischen Lernen und Aufsagen. Denn was man eigentlich Vergessen nennt, das braucht Zeit; andre Gedanken müssen sich einschieben zwischen dem Memoriren und dem Wiedergeben; auch das schlechteste Gedächtniß pflegt nach einer Viertelstunde noch treu zu sein. Und doch — vergißt nicht mancher Knabe dieselbe Vokabel schon jetzt, die er nur vor ein paar Minuten im Lexikon aufschlug? Wer nicht an den Gebrauch der Logarithmentafeln gewöhnt ist, der wird kaum sieben

Ziffern wohlbehalten aus dem Buche aufs Papier bringen, ohne mehr als einmal nachzusehen, und seine Arbeit stückweise zu vollführen. Dennoch werden wir die Beobachtung dessen, worauf es ankommt, wenigstens reiner anstellen, wenn wir die Zeit verkürzen, während welcher das Aufgefaßte soll behalten werden. Es kommt dann wenigstens etwas von dem so eben Vernommenen wieder zum Vorschein, aber entstellt, wenn schon die Reihenbildung fehlerhaft gewesen war. Entstellt entweder durch veränderte Reihenfolge, oder durch Auslassen, oder durch Einschieben fremder Zusätze. Der zweite dieser Fehler ist der einfachste; der erste und dritte mag einer falschen Reproduktion einstweilen zugerechnet werden, obgleich beide recht füglich auch während des Auffassens selbst entstehen konnten.

Was nun das Auslassen anlangt, — diese reine Negation des Behaltens, — so liegt es am nächsten, zu fragen, ob denn das Ausgelassene überall nur sei aufgefaßt worden? Hat eine Lehrstunde dem Schüler zu lange gedauert, so bemerkt man bald, daß er nun soviel wie nichts mehr vernimmt. Kein Wunder, daß er nichts behält; auch nicht für eine Minute. Dieser Vorgang kann zwar im allgemeinen psychisch sein, nämlich nach Anhäufung vieler sehr neuer Vorstellungen; aber wir bemerken oft genug, daß die ermüdeten Schüler auch das Bekannteste nicht mehr von sich geben können; sie scheinen alles vergessen zu haben, auch was sie am nächsten Tage wieder wissen. Hört man noch nicht auf zu lehren, (was freilich längst vorher Zeit gewesen wäre), so verräth sich endlich die körperliche Verstimmung ganz unverkennbar — und zwar als liegend im Gefäßsystem. Miene und Gesichtsfarbe ermahnen uns, den Schüler aufstehen zu heißen, damit er sich — Bewegung mache, das heißt, damit der Blutumlauf wieder frei werde. Es war ein Affekt entstanden, für den es vielleicht keinen passenden Namen giebt, der aber offenbar die zwei Bestandtheile jedes Affekts, — Reizung der Bestandtheile durch die Nerven, und rückwärts Hemmung der Nerven von Seiten des Gefäßsystems, — in sich trägt. Dieser Affekt will Zeit haben, um wieder zur Ruhe zu kommen.

Ist dieselbe Reizung und Hemmung immer ein Hinderniß fürs Lernen? Man wird uns erinnern an so manches, was mit Thränen und Schluchzen gelernt, — aber doch gelernt und behalten wurde. Wie mancher Baum schon ist gewaltsam gebogen, und hat alsdann fortwachsend die Stellung behalten, die man ihm aufzwang! Und wie ungern wir es aussprechen mögen: es giebt einen sehr gesunden jugendlichen Frohsinn, den man durchaus brechen muß, wenn er, gutartig wie er ist, nicht baldige Laster oder mindestens bleibende Unwissenheit ankündigen soll. Allein diese Art von Gedächtnißschwäche, — ich möchte sie die übermüthige nennen, weil sie von einer vorhandenen Energie abhängt, die voreilig in ihrer Richtung bestimmt, aus ihrer Bahn getrieben werden muß, um besser geleitet zu werden, — dieses in frühern Jahren leicht heilbare Uebel können wir für jetzt bei Seite setzen;

denn es ist keinesweges die wahre Schwäche, sondern nur deren täuschendes Bild.

Hievon abgesehen nun, können wir es aussprechen: das rechte Verhältniß zwischen Gefäß- und Nervensystem ist die erste sehr wesentliche Bedingung des guten Gedächtnisses.

Denn derjenige Zustand des Gehirns, in welchen es sich während des Auffassens versetzt, darf im geringsten nicht gestört werden, wofern nicht die Vorstellung, welche eben jetzt gewonnen ist, sogleich eine Hemmung erleiden soll, die zu plötzlich ist, um der gehörigen Verschmelzung mit dem was vorherging und folgt, die verlangte Ausbildung zu gestatten. Kann also das Gefäßsystem irgendwie dazu gelangen, den Zustand des Gehirns nach sich zu bestimmen, ohne durch eine überlegene Rückwirkung von dorther besiegt zu werden: so verdirbt es — nicht etwa die Reproduktion, die zu andern Zeiten gelingen würde, — sondern gleich die erste Reihenbildung; das Behalten wird im Keime erstickt, nämlich im Auffassen.

Es ist noch nicht nöthig, daß wir hier schon vom Auffassen das Einprägen oder eigentliche Memoriren unterscheiden; genug daß diese weit höher stehende psychische Thätigkeit gewiß auch sehr leiden muß, wenn schon das Gehirn seine Zustände muß preis geben an die Störung durch andringende Blutwellen oder durch Stocken desjenigen Blutes (oder derjenigen Lymphe), wovon eben jetzt das Gehirn sich befreien sollte.

Wenden wir unsern Blick auf die Erfahrung: so wird es, glaube ich, hier an Bestätigungen nicht fehlen. Zuvörderst mag uns das ganz Bekannte einfallen, daß große Geister oft in auffallend kleinen Leibern gewohnt haben, deren Blutsystem also keinen vorherrschenden Trieb des Wachsens bewirkt hatte; solche große Männer aber, wie Friedrich, wie Napoleon, sind gerade ihres Gedächtnisses wegen berühmt, welches die Grundlage ihrer übrigen geistigen Thätigkeit darbot. Umgekehrt schweben mir Individuen vor, deren frühzeitiges Wachsen, nicht bloß in die Höhe, sondern zugleich in die Breite, mit allgemeiner Gedächtnißschwäche verbunden war. Und wenn dies nicht als Regel angesehen werden kann, so möchte ein besonders günstiger Bau des Gehirns, und sichtbar schon der Stirn, den Nachtheil des starken Wachsens bei blutreichen Körpern soweit vergüten, als eben nöthig, um die Gedächtnißschwäche nicht auffallend hervortreten zu lassen.

Sehr nöthig aber ist hier, auch der beiden andern Nervensysteme, außer dem Gehirn, zu gedenken. Denn zuvörderst hängt das Gehirn mit dem übrigen Organismus sehr wesentlich durchs Rückenmark zusammen; und andrerseits hängt die Blutbewegung großentheils ab vom Gangliensysteme; daher sich sehr verwickelte Verhältnisse erzeugen können, welche durch ihre Manigfaltigkeit vermuthlich schuld sind, wenn die allgemeine Erfahrung nicht schon längst auf durchgreifende Bemerkungen über diesen Gegenstand führte.

6.

Ihnen anheimstellend, zu versuchen, ob Sie aus medizinischen Schriften mehr Belehrung über psychische Eigenheiten, die vom Blute abhängen, zu schöpfen Gelegenheit finden können, muß ich Sie jetzt an meine Naturphilosophie erinnern, worin ich, wie Sie wissen, die Begriffe der Irritabilität und Sensibilität enger begrenzt habe, als jetzt gewöhnlich ist; indem ich mehr an Haller'n festhielt,[70]) weil ich mich nicht überzeugen konnte, daß die Erweiterung seiner Benennungen zu wahrer Aufklärung der Sache verhelfe. Für jetzt will ich die physiologischen Fragen nicht weiter berühren. In pädagogischer Hinsicht ist die Betrachtung der Störungen, welche ein Blutstrom dem Gedankenlaufe zufügen kann, völlig verschieden von der Rücksicht auf starke oder schwache Muskeln, durch welche das Mehr oder Weniger der körperlichen Rüstigkeit und Thätigkeit unsrer Zöglinge bestimmt wird; und für uns könnte nur Verwirrung entstehn, wenn wir jenes und dieses durch das bloße Wort: Irritabilität, in Verbindung bringen wollten. Eben so ist eine Sensibilität des Gangliensystems, solange dadurch keine Sensationen ins Bewußtsein gelangen, für uns etwas ganz anderes, als die offenen Sinne und die Leichtigkeit des Anschauens, woran uns für die Erziehung unmittelbar gelegen ist. Wundern Sie sich also nicht, wenn ich gar manches, woran wir bei der Irritabilität und Sensibilität zu denken uns nicht veranlaßt finden, von jetzt an, lediglich der Vegetation, als dem dritten Faktor des thierischen Lebens, zuweise; und das, wie es mir scheint, selbst nicht ohne physiologischen Grund. Denn gewiß vegetiren auch die Nerven und die Muskeln. Gewiß haben auch sie ihre vegetative Gesundheit und ihre Vegetationskrankheit. Sie müssen wachsen, wie alle andern Theile des Leibes; und da sie zunehmen, so ist höchst wahrscheinlich, daß sie auch abnehmen, also einen Stoffwechsel erleiden, der eben die wesentliche Grundbedingung aller Vegetation ausmacht. Hingegen bei der Irritation und Sensation kommt dieser Stoffwechsel nicht in Betracht; Muskeln und Nerven wirken hier als etwas Vorhandenes und nicht erst Werdendes. Dabei könnte ich gleichnißweise an die Grundbegriffe der Mechanik erinnern. Beschleunigende Kräfte erzeugen Geschwindigkeiten; aber das erste Differential des Weges hängt nicht von den Kräften, sondern nur von der schon vorhandenen Geschwindigkeit ab.[8])

Von hier an also verstehe ich unter Irritabilität nichts anderes als Fähigkeit zur willkürlichen Bewegung; unter Sensibilität nichts anderes als Fähigkeit zu empfinden; alles Uebrige des leiblichen Lebens befasse ich unter dem Ausdrucke Vegetation; die meinethalben unter andern auch eine Vegetationsbestimmung der Muskeln und Nerven sein mag.

Dies vorausgesetzt: so läßt sich nun eine Untersuchung auf kombinatorischem Wege einleiten. Während immer noch Vegetation, Irritabi-

lität und Senſibilität die Grundlage ausmachen, über welcher das geiſtige Daſein ſich erhebt: können wir die Beſchränkungen, welche für dieſes von dorther zu fürchten ſind, auf ſieben denkbare Fälle zurückführen. Denn entweder leidet nur einer von jenen Faktoren des leiblichen Lebens, oder zwei, oder alle drei. Alſo:

1) Es leide bloß die Vegetation; jedoch nicht in dem Grade und in der Art, daß daraus für Bewegung und Empfindung ein merklicher Verluſt entſtünde. So ſehen wir unſern Zögling in voller Thätigkeit des Leibes und des Geiſtes; wir ſehen ihn im Laufen und Tragen, im Anſchauen und Denken tüchtig und aufgeregt, — aber dennoch verſtimmt, wie einen, der geſund ſcheint, und von verborgener Krankheit gedrückt oder geneckt iſt.

Auf dieſen Fall glaube ich manche ſehr üble Erſcheinungen zurückführen zu müſſen, welche den Erzieher in die größte Verlegenheit ſetzen. Die Erfahrung zeigt unleugbar Geiſter, die verneinen; ſie zeigt deren ſchon im frühen Knabenalter. Es giebt Kinder, denen nichts recht iſt, die in alles einen bittern Tropfen hineintragen; überall tadeln, ſchmähen, verleumden; weil ſie überall eine Kehrſeite erblicken, und ſelbſt im Genuſſe nie eigentlich froh werden. Das Böſe keimt bei ihnen ſo leicht und ſo früh, daß man unwillkürlich an Erbſünde erinnert wird. Zuweilen, doch nicht immer, läßt ſich etwas Disharmoniſches in ihrem Körperbau nachweiſen; daß aber ein ſolches auch tief verborgen liegen könne, — wen wird das wundern? Jeder tüchtige Erzieher wird ſolche Subjekte zwar unter ſtrenge Regierung nehmen, ihnen Reſpekt, ja Furcht einflößen; dabei ſich hüten, ſie unnöthig zu reizen, und am wenigſten mit ihnen ſcherzen. Aber das ſind Palliative. Sorgfältige Diät, ſtrenges Maß im Lernen und Genießen, vielleicht Arzenei, iſt ihnen nöthig; Erheiterung, wenn man dieſe nur auf unſchuldige Weiſe ſchaffen kann, iſt heilſam.

Damit kontraſtiren andre, welchen von früher Jugend an bis ins ſpätere Leben die glückliche Neigung beiwohnt, alles im Roſenlichte zu ſehen. Zu ihrem Schaden für ihr Denken und Handeln ſind ſie unaufgelegt, durch Kritik zur Wahrheit zu gelangen; heitere Täuſchung iſt das Element ihres Lebens. Mit ihnen hat der Erzieher keine Noth, höchſtens als Lehrer, wenn er ihnen das Auge ſchärfen muß. Der Arzt wird ſchwerlich einräumen, dieſe ſeien geſunder als jene.[74]) Wenn nur alles Krankſein ſich dem Arzte offenbarte!

Möchte es wenigſtens dem Erzieher nicht an Diagnoſtik fehlen, um bei jenen erſten ſich vor der Verwechſelung mit ſcheinbar ähnlichen, aber weit eher heilbaren Subjekten zu hüten, bei welchen falſche Behandlung in den früheſten Jahren den Grund des Uebels ausmacht. Dahin gehört Strenge des Vaters bei heimlicher Nachſicht der Mutter, früh durchſchaute Kniffe der Umgebung ſamt gelungener Nachahmung ſchlechter Beiſpiele. Schwer iſt auch hier die Beſſerung; aber ſie liegt

doch im Kreise des Erziehers, der nicht in die Nothwendigkeit gesetzt wird, den Arzt mehr zu fragen als dieser beantworten kann.

Und dem angegebenen ersten Falle einen Namen zur künftigen Bezeichnung zu geben, wollen wir uns an die bekannte Unterscheidung der Temperamente erinnern. Der Cholerikus, dessen verborgenes Uebel einst in der Galle gesucht wurde, dem man jedoch Regsamkeit des Körpers und Geistes genug zugestand, leidet an Verstimmung ohne hinreichenden äußeren Grund; er mag für jene verneinenden Naturen den Namen hergeben.

2) Bloß die Irritabilität sei der Sitz des Fehlers. So erkennen wir den lebensfrohen, guten Kopf; dem aber bei seiner Muskelschwäche mehr innere, als äußere Thätigkeit eigen ist. Unter seinen Genossen ist er sogleich zu erkennen, indem er durch Leistungen geistiger Art für diejenige Ehre, welche die Jugend so gern in der Gymnastik sucht, Ersatz zu gewinnen trachtet. Nach Platon ist Musik das Gegenstück der Gymnastik; wir wollen also diesen hier den Musikus nennen. Was der Erzieher thun werde, ihm zu helfen, liegt am Tage; er wird ihm Bewegung, mäßige Leibesübung, Bäder, — wo möglich das Seebad verordnen; und ihm die Bücher zuweilen wegnehmen.

3) Bloß die Sensibilität sei mangelhaft Aber dieser Faktor des leiblichen Daseins ist uns in psychischer Hinsicht so wichtig, daß wir uns auf Unterabtheilungen einlassen müssen.

a) Es giebt eine Sensibilität, welche die gewöhnlichen Psychologen dem innern Sinne zuschreiben würden. Fehlt diese, so merkt der Mensch wenig von seinem eignen Zustande. Seine Gedanken können wechseln, er kommt darum nicht aus der gewohnten Ruhe. Er weiß, daß ihm die Wechsel des Lebens Freude oder Trauer gebracht haben; er weiß es zwar, aber es erfolgt keine besondere Bewegung des Gemüths; am wenigsten eine solche Aufregung, die man Affekt zu nennen pflegt. Der Grundton seines Fühlens bleibt im Ganzen der nämliche. Wir wollen ihm das sogenannte böotische Temperament zuschreiben; allein ich muß bemerken, daß ich es in der Erfahrung nur da sehr kenntlich angetroffen habe, wo es zugleich mit einiger Stumpfheit der äußern Sinne verbunden war. Vielleicht ist die Möglichkeit desselben an einen Zusatz solcher Art gebunden, wo es nämlich als Naturanlage, und nicht als bloße Folge sehr einförmiger Lebensweise hervortreten soll. Denn an eine organische Anlage zum innern Sinne, welche vorhanden sein oder fehlen könnte, zu denken, — das ist gänzliche Unkunde der wahren Psychologie. Hindernisse lassen sich allerdings denken; aber auch schon die äußern Sinne können mehr oder weniger das gesamte Nervenleben anregen, und hiemit einen größern oder geringeren Wechsel des Lebensgefühls zur Gewohnheit machen. Es kann sein, und ist selbst wahrscheinlich, daß schon der Geschwindigkeit, womit die Sensationen sich durch das Nervensystem fortpflanzen, verschiedene Grade zukommen; und daß vermöge der Verzögerung, welche die sonst hinreichende Sinnes-

thätigkeit in manchen Menſchen erleidet, der ganze Nervenzuſtand eine Art von Beharrlichkeit erlangt, die er auch da behauptet, wo ſonſt vermöge der innern Apperzeption lebhafte Affekten zu entſtehen, und das Ganze des Gemüths — das heißt, die ſämtlichen Vorſtellungsmaſſen, nach ſich zu beſtimmen pflegen.

Von dem Falle, wo einzelne unter den äußern Sinnen ſchwach ſind, wollen wir nicht beſonders reden; wohl aber nunmehr eines Mißverhältniſſes erwähnen, worein die beiden Hauptzweige der Senſibilität gegen einander treten können.

b) In der Regel ſoll die Senſibilität des Gehirns ſehr groß ſein gegen die des Ganglienſyſtems. Dieſes Verhältniß kann verrückt werden, und zwar nicht bloß durch Fehler der Vegetation, ſondern auch gerade umgekehrt durch ihr ſtarkes Gedeihen, während damit das Gehirn nicht gleichen Schritt hält. Hier finden wir den Sanguinikus, der ſein Wohlſein, aber auch den geringſten Mangel desſelben gar zu ſehr fühlt; und dieſes Gefühls durchs Denken und Wollen nicht mächtig werden kann.

Der Sanguinikus ſteht dem Böoten näher, als es ſcheinen mag. Bei ernſten Angelegenheiten zeigt ſich der eine leichtfertig, der andre geduldig; das heißt, beide ſind ſorglos, wenn nicht der Augenblick drängt. Doch wenn es gilt, wird der eine ſich ſchneller rühren, der andre mehr leiſten. Nur laſſen beide die Sachen an ſich kommen, ſo lange beim Sanguinikus das augenblickliche Wohlſein, beim Böoten die Ruhe vorherrſcht.

Beide machen dem Erzieher Noth genug; wiewohl der Böote fleißig und regelmäßig lernt, was ihm aufgegeben iſt, während der Sanguinikus nur im Fluge erhaſcht was ihn nicht lange plagt, — oder wartet, bis hier erzwungen und dort verſüßt wird, was man von ihm fordert. Was hilfts, wenn der Böote lernt und behält? Er fühlt nichts; alles läßt ihn gleichgiltig; hat er aufgeſagt, ſo iſt er fertig. Was frommts, wenn der Sanguinikus leicht faßt was er gleich vergißt? Auch das Zwingen und das Verſüßen wirkt nur auf eine Zeitlang; bald wird er eilen, ſich in den Strudel des Vergnügens zu ſtürzen. Dem einen wie dem andern bleibt das höhere geiſtige Leben fremd.

Einige habe ich abwechſelnd für böotiſch und für ſanguiniſch gehalten. Iſt das ein Wunder? Die höhere Senſibilität fehlt. Fragt man, warum ſie fehle? ſo erblickt man oft gar keinen Grund, ſondern den bloßen Mangel; zu andern Zeiten liegt eine Behaglichkeit am Tage, die ſichs vollends bequem, oder auch die ſich luſtig machen will. Bald eine unbegreifliche Geduld, Verweiſe anzuhören, und das hundertfach Wiederholte nochmals zu wiederholen; bald die entſchiedenſte Ungeduld, die vom perſönlichen Reſpekt, aber nicht vom Gegenſtande, zwar noch zum Sitzen, aber nicht mehr zum Hören und zum Nachdenken bewogen wird.

Und oft genug ſteckt wirklich hinter dem Böoten der Sanguinikus

verborgen; auch ist umgekehrt der Sanguinikus, bei allem äußern Leben, böotisch genug in seinem Innern.

Die zweite und dritte Hauptklasse werden uns weniger aufhalten. Denn wo schon mehr als ein Faktor des leiblichen Lebens fehlt, da ist der Geist nicht bloß eingekörpert, sondern wahrhaft gefangen.

4) Vegetation und Irritabilität fehlen zugleich in merklichem Grade. So lebt der Melancholikus, oder das kränkelnde Weib; verstimmt, und schlaff; hilfsbedürftig, und unfähig sich nach Hilfe umzusehen. Doch wenn die Sensibilität noch wacht, so findet eine sehr gütige Fürsorge der Erziehung hier Gelegenheit, sich Verdienste zu erwerben; und öfter als man glauben möchte, findet sie sich belohnt, wofern sie nur nicht auf glänzende Erfolge ausgeht. Daß die Erziehung in solchem Falle zugleich körperlich und geistig sein muß, daß sie nicht bloß stärken, sondern auch erheitern und erfreuen muß, liegt am Tage.

5) Vegetation und Sensibilität fehlen zugleich in merklichem Grade. Nur die Irritabilität ragt noch hervor. Was kann sie denn schaffen? — Sie kann noch zerstören; wenigstens schaden. Der böotische Cholerikus — der tückische Dummkopf fällt in diese Klasse.

6) Es mangelt zugleich an Irritabilität und Sensibilität; die Vegetation gedeiht noch. Also nähern wir uns dem Pflanzenleben; der Phlegmatikus vegetirt. Der höhere Grad des Phlegma streift schon an die folgende letzte Klasse.

7) Der Fehler ist dreifach; es fehlt an Vegetation, Irritabilität und Sensibilität zugleich. Das ergiebt Blödsinn.[72]) Von den drei letzten Klassen in pädagogischer Rücksicht noch insbesondere zu sprechen, das hieße die Geduld meines geehrten Freundes mißbrauchen.

7.

Die Namen der Temperamente haben sich schon manche Auslegungen gefallen lassen; gleich den vier Kardinaltugenden der Alten, die auch den Worten nach die nämlichen blieben bei großer Verschiedenheit der Begriffe.[75]) Selbst an meine Psychologie könnten Sie mich erinnern; wo das sanguinische und melancholische Temperament auf den Unterschied der Gefühle, hingegen das cholerische und phlegmatische auf den Grad der Erregbarkeit zu Affekten ist zurückgeführt worden. Und wo blieb denn damals das böotische Temperament? Lassen Sie uns immerhin hiebei anknüpfen, um das Uebrige alsdann ebenfalls ins Licht zu setzen.

Das böotische Temperament oder das bäurische, — welcher Name gefällt Ihnen besser? Beide sollen einerlei bedeuten. Aber wie ist das möglich? Gesetzt einmal, die Böotier, ein Volksstamm, hätten eine eigne ungünstige Organisation gehabt, als einen gemeinsamen Erbfehler: haben denn die Bauern durchgehends, außerhalb Böotien, den nämlichen Fehler? Sie bemerken leicht die Verwechselung zweier völlig verschiedener

Begriffe: angeborne Eigenheit eines Stammes; und erworbene Eigenheit eines Standes. Das ist der Punkt, auf welchen es auch bei den übrigen Temperamenten ankommt.

Man kann ein Kind, ja selbst einen Mann, zum Cholerikus machen, durch häufige Neckerei, welcher sich zu widersetzen er genöthigt ist. Vielleicht war er ursprünglich der sanfteste Mensch. Man kann ihn durch Tyrannei bis zur Melancholie herabdrücken, wenn er ursprünglich Sanguinikus war. Den nämlichen Wechsel des Temperaments erfährt mancher durch eigne Schuld, indem er sich in Unglück und Reue stürzt. Und der Bauer, mit geübten Muskeln, abgehärteter Haut, angewöhntem Kreislauf zwischen Ernten, Säen und wieder Ernten, gleichförmigem Leben ohne Aussicht auf Ehre und Reichthum, — wird an jedem Punkte der Erde zum Bööten, sein natürliches Temperament sei, welches es wolle. Was bedeutet es nun, wenn jedermann sich rühmt, er sei choleriſch-sanguiniſch? Gewiß nicht den Widerspruch, welcher nach meiner obigen Auslegung darin liegen würde, wenn die Vegetation zugleich des Mangels und des Uebermaßes beschuldigt würde; auch nicht die Auflösung des Widerspruches, die jemand versuchen könnte, indem er die Vegetation als ungestüm treibend, und gerade darum disharmoniſch in ihren verschiedenen Theilen ansähe. Vielmehr: choleriſch-sanguiniſch soll heißen: thätig und glücklich; denn niemand hält es für ehrenvoll, phlegmatiſch, das heißt träge, zu sein; und niemand liebt es, melancholiſch, also in kläglicher Stimmung zu leben.

Wegen solcher Verwechselungen aber konnte die Unterscheidung der vier Temperamente, wenn auch in der Psychologie die Gefühle von den Affekten gebührend unterschieden wurden, (Sie wissen, wie hier alles pflegt durcheinander zu fallen,) der Pädagogik noch immer nichts nützen. Denn in der Erziehung ist der Unterschied zwischen dem Angebornen, was in dem Organismus haftet, und dem Erworbenen, was immer noch auf Besserung zu hoffen gestattet, sehr bedeutend; und so lange solche Begriffe noch in Verwirrung liegen, kann die Praxis kein Licht von der Theorie empfangen. Wenn ich mir in der Psychologie erlaubte, die Worte nach gewöhnlichem Sprachgebrauche zu nehmen, und bei der Gelegenheit bemerklich zu machen, daß Gefühle nicht Affekten, und Affekten nicht Gefühle sind,[76]) — so darf mich das jetzt nicht hindern, die Temperamente sämtlich als Naturfehler zu bezeichnen, sobald in ihnen nur auf das Angeborene gesehn wird; dergestalt daß ein Zögling, wie wir ihn wünschen müssen, gar kein Temperament habe, gerade weil die drei Faktoren des leiblichen Lebens in ihm vollständig und in gehörigem Verhältniß zusammenwirken sollen.

8.

Eben komme ich zurück von einem Ausfluge nach ***. Dort war noch ein Rest der Gesellschaft beisammen; unter andern einige

Fremde, die einander in Erinnerungen an entfernte Bekannte gern begegneten. Die Rede kam auf Landwirthschaft; und auf Gegenden, wo sie in vorzüglicher Blüte steht. Man verweilte im Gespräche bei einem Herrn, der, als er zum Besitz seiner Güter gelangt war, nur Sumpf, Sand, und halbverbrauchte Waldung vorgefunden, aber durch Fleiß und Ordnung ein Paradies daraus geschaffen hatte. Man gedachte seiner Strenge gegen jede, auch gegen die kleinste Nachlässigkeit; dabei jedoch auch seines völligen Gleichmuths gegen unverschuldeten Verlust durch Naturereignisse. Man rühmte besonders seine Kunst, die Menschen zu regieren; freilich oft mit großer Härte, nach dem Grundsatze: aus der Strenge müsse sich die Liebe erzeugen. Man rühmte überdies seinen Geschmack und die Eleganz seines geselligen Lebens; die Liberalität, womit er den Besuchenden das Sehenswerthe gezeigt, die Gunst, die Verehrung, die er bei Hohen und Niedern gewonnen habe. Kurz: man beschrieb einen Mann, dem ich, nach der obigen Auseinandersetzung, vermuthlich gar kein Temperament würde beilegen können; der aber in gewöhnlicher Sprachweise wohl zuerst cholerisch, dann aber nebenbei auch noch sanguinisch mag geheißen haben.

Auch von den Söhnen dieses Mannes war die Rede; jedoch ziemlich so, wie meistens die Söhne sehr reicher Eltern von sich reden machen. Hatte etwa die eifrig betriebene Oekonomie den Herrn zu sehr beschäftigt, um an Erziehung zu denken? O nein! Es waren viele Lehrmeister gehalten worden. Hatte es an weiblicher Mitwirkung gefehlt? Auch das nicht. Mutter und Vater lebten für ihre Kinder. Woran es eigentlich gefehlt habe, darüber erlangte ich keine Nachricht, sondern blieb meinem Vermuthen überlassen.

Uns beiden, verehrter Freund! liegt wohl am nächsten der Gedanke, daß die vielen Lehrmeister etwas verdächtig sind. Denn gesetzt auch, einer darunter sei als Erzieher verantwortlich gewesen, ja dieser eine habe wenigstens Niemeyer's Grundsätze gekannt und beherzigt und sei für seine Person darüber hinaus gewesen, von dem Glanze eines reichen Hauses geblendet und verlockt, mehr zu genießen als zu wirken: so ist immer noch die Frage, ob ihm die andern zu gehöriger Mitwirkung beigeordnet und willig waren; — also ob durch Religion das Gemüth so erhoben, durch Geschichte so in die Vergangenheit, durch Geographie so in die Ferne gelenkt sei, wie es nothwendig war, um dem Besitz einer glänzenden Umgebung, die nur zum Genuß aufforderte, das Gleichgewicht zu halten? Dabei überlasse ich Ihrem Ermessen, ob auch vielleicht die Frage umzukehren sei? Denn man könnte gerade im Gegentheil annehmen, die Hinweisung auf das Entfernte, auf das Vergangene, und in solcher Verbindung selbst auf das Höhere, möge, falls sie nicht tief eindrang, eine Art von Zerstreuung bewirkt, und den praktischen Sinn von den nächsten Angelegenheiten abgezogen haben. Sonst hätte ja dem trefflichen Oekonomen wenigstens die Freude werden können, daß seine Söhne in seine Fußstapfen tretend, gleich ihm Feld und

Wiese und Wald nach den Regeln der Kunst zu bewirthschaften sich geübt hätten.

Anstatt diesen Gedanken hier weiter zu verfolgen, muß ich Ihnen Rechenschaft darüber geben, weshalb ich nach den vorigen Betrachtungen über die Temperamente etwas scheinbar fremdartiges folgen lasse. Gewiß nicht in der Meinung, als stünden die Söhne jenes Herrn nach der mir gewordenen Mittheilung im Verdacht irgend eines jener Naturfehler, die ich zuvor mit den Namen der Temperamente bezeichnete. Vielmehr können wir annehmen, sie seien choleriſch wie er, nur nicht mit so zweckmäßiger Strenge wie der Vater, hart gegen die Untergebenen. Wir mögen hinzudenken, die Söhne seien vielleicht noch etwas von dem gewesen, was man sanguiniſch nennt; ohne daß wir nöthig hätten hiebei an meine obigen, vom gewöhnlichen Sprachgebrauche abweichenden Bedeutungen jener Worte zu denken.

Meine Absicht war, daran zu erinnern, daß in der Reihe der Fehler, an welchen die Erziehung leiden kann und sehr häufig zu leiden pflegt, auf Erwähnung der Naturfehler jetzt die Betrachtung der Mißverhältnisse folgen müsse, worin auch die gesundesten Naturen sich oft genug dergestalt verwickeln, daß treffliche Eltern und tüchtige Erzieher und Lehrer doch am Ende keine Freude an ihrem Werke erleben. Ihre Erfahrungen werden Ihnen gesagt haben, was mir die meinigen, daß selbst da, wo der Reichthum nicht zur Ueppigkeit, der höhere Stand nicht zur Schmeichelei veranlaßt, gesunde Kinder dennoch mit den Zeichen der Verwöhnten und Verzogenen heranwachsen; vielleicht einzig darum, weil sie, im Schoße des Glücks, bei befriedigten Bedürfnissen und wegen der Zukunft sorglos, keinen hinreichenden Antrieb zu angestrengter Arbeit empfanden.[77]) Die nordische Pflanze ist dann zu ihrem Unheil im Süden geboren. Ob wohl in Fällen dieser Art die Strenge unserer heutigen Gymnasien, mit ihrer furchtbaren Abiturientenprüfung, eine wahre Hilfe leistet? Oberflächliche Beobachter werden das ohne weiteres bejahen; und ich möchte wohl einräumen, daß wenigstens eine bedeutende Milderung des Uebels durch die freilich sehr vorübergehende und keineswegs gründliche Hilfe erlangt wird.

Mit innigem Bedauern werden wir uns hier des Gegenstücks erinnern; nämlich der südlichen Pflanzen, welche verkümmern, weil sie im nördlichen Klima geboren wurden. Aber das ist zu bekannt, um hier dabei zu verweilen; denn wir können dem nicht helfen. Ueberhaupt wollte ich an die äußern Mißverhältnisse nur erinnern, nicht aber Sie dabei aufhalten; vielmehr wünsche ich Ihre Geduld für Gegenstände aufzusparen, deren Beleuchtung uns mehr Mühe kosten wird.

9.

Ihr Nachdenken wird mir zuvorgeeilt sein; und mich dünkt, ich höre Sie schon fragen: wie kann es denn südliche und nördliche Naturen

geben? Wie könnte es anders wohl äußere Mißverhältniſſe geben, wenn nicht auch dieſe wiederum auf innere Verſchiedenheiten zurück führten? Verhältniſſe ſind allemal Andeutungen von der Beſchaffenheit ihrer Glieder; und wenn hier der Sohn des Handwerkers beſſer gedeihen würde im Schoße des Wohlſtandes, dort hingegen dem jungen Grafen zu wünſchen wäre, er möchte lieber als Sohn eines Pächters geboren ſein, ſo muß der Grund davon am Ende doch in einer Verſchiedenheit liegen, die wir, falls die Erziehung frei iſt von Schuld, nur in den Anlagen ſuchen können. Dieſe Betrachtung führt uns zunächſt auf das Gebiet der empiriſchen Pſychologie; indem wir ſolche Unterſchiede, welche vorhin an die phyſiologiſchen Grundbegriffe der Senſibilität, Irritabilität und Vegetation geknüpft wurden, jetzt bei Seite ſetzen.

Nicht bloß von Hörenſagen, ſondern aus eigner, jahrelanger Beobachtung und pädagogiſcher Erfahrung kenne ich die ſchon im Knabenalter deutlich hervortretenden Unterſchiede, welche der eben ſo gangbaren als irrigen Lehre von den Seelenvermögen die ſtärkſte Stütze leihen. Theils ragt oftmals eine beſondere Leichtigkeit des abſichtlichen Memorirens oder Auswendiglernens hervor; die man dem Gedächtniſſe zuzuſchreiben pflegt, obgleich ſie vom unwillkürlichen Behalten des Geſchehenen und Gehörten weit verſchieden iſt. Theils findet ſich, obgleich ſehr viel ſeltener, eine frühe Dispoſition, bei abſtrakten Sätzen und Begriffen zu verweilen (z. B. in die grammatiſchen Regeln einzudringen,) wegen welcher der Verſtand gelobt wird, obgleich dies Talent von der Klugheit, Schlauheit, Umſicht, Beſonnenheit, himmelweit entfernt liegt. Theils kommt eine auffallende religiöſe Stimmung bei Kindern vor, wodurch der Religionsunterricht einen Werth erhält und Eindrücke macht, wie man ſie bei der großen Mehrzahl vergeblich zu erreichen ſucht; dann wird die praktiſche Vernunft gerühmt, obgleich Ehrlichkeit, Wahrheitsliebe, Rechtsgefühl, ſich zwar gern damit verbindend, doch oft genug auch bei denen zu bemerken ſind, welche mit ihren Gedanken in der irdiſchen Sphäre zu Hauſe bleiben. Eine große Feſtigkeit des Willens ſieht man im Knabenalter zwar ſelten, doch zuweilen; ich habe ſie bei übrigens ſehr verſchiedenen Charakteren gefunden; zwar allemal mit Spuren deſſen was als Eigenſinn pflegt getadelt zu werden, und meiſtens mit einer gewiſſen Zurückhaltung verbunden, die ſich nicht gleich und nicht jedem öffnen mochte; jedoch mit ſehr verſchiedenem Zuſatze hier von innerer Ehrlichkeit, dort von Verſchlagenheit. Hiebei iſt indeſſen zu bemerken, daß der ganze Unterſchied, wenn ich das Bild ſolcher Erfahrung vollſtändig zurückrufe, auf frühzeitige Eindrücke der Umgebung in den erſten Kinderjahren mit großer Wahrſcheinlichkeit konnte zurückgeführt werden; ſo daß dieſe Anlage, obgleich der ſorgfältigen Erziehung ſehr bedürftig, doch immer zu den vorzüglichen zu rechnen iſt; wofern ſie nur nicht, (was auch vorkommt,) mit einer böotiſchen Unempfänglichkeit für jede Art des Unterrichts verbunden iſt; denn in

diesem Falle läßt sie sich vom Erzieher kaum erreichen. Solchen Naturen gegenüber zeigen sich die sogenannten offenen Köpfe, die alles leicht fassen, aber nichts streng festhalten; angenehm plaudern, aber wenig dabei denken; den Genuß zu erhaschen suchen, wo sie ihn finden können; eben deshalb auch in den Lehrstunden sich dem Unterricht anbequemen, um die Zeit so wenig unangenehm als möglich hinzubringen; Ermahnungen sich gefallen lassen, weil es sich für den Augenblick nicht vermeiden läßt; übrigens, wenn sie bald Lob bald Tadel anhören müssen, in ihren Gedanken das Lob phantastisch vergrößern und den Tadel verkleinern; weil im Grunde kein wahres Interesse und kein wahrer Wille in ihnen ist, sondern das Gefühl bei ihnen vorherrscht, und zwar das Gefühl des Moments, welchem sie keine ernste Absicht entgegenzusetzen haben. Jeder Erzieher, der in seinen Erfahrungskreis zurückschaut, wird auf solche Weise bei den Worten Gedächtniß, Verstand, Vernunft, Wille, Gefühl, mancherlei zu denken finden; und wenn er sich mit oberflächlicher Betrachtung begnügt, wird er glauben, die Annahme verschiedener Seelenvermögen sei nun durch die unleugbarsten Thatsachen bewährt. Versucht er aber, die Sache umzukehren, so wird eine arge Kehrseite zum Vorschein kommen. Denn ausgehend von jenen Seelenvermögen, als den vorausgesetzten Realgründen der erfahrungsmäßigen Verschiedenheiten, wird er nirgends bestimmte Aufschlüsse erlangen. Wo Gedächtniß, Verstand, Vernunft vorhanden ist, da sollte alles, was diesen Vermögen als ihre eigenthümliche Funktion zugeschrieben wird, auch als deren Thun und Wirken zum Vorschein kommen. Und es lautet ganz artig, ja selbst eindringlich, wenn nun der Erzieher dem jungen Menschen, der schon in kleinen Komödien seine Rolle fertig aufsagt, etwa so zuredet: sehn Sie, mein Lieber, wie gut Ihr Gedächtniß sich gezeigt hat! Warum denn behalten Sie nicht Vokabeln und Grammatik? Weshalb bleiben Sie stets zurück in der Chronologie und selbst in der Geographie? Der junge Mensch wird nichts zu antworten wissen; wenn aber der Erzieher in vollem Ernste so redet, und nicht tiefer schaut, so ist er zu bedauern. Vollends lächerlich wäre die Anrede: Gefühl haben Sie, das sieht man, wenn Sie sich springend und jubelnd der Lust hingeben; ja sogar, wenn Sie empfindlich werden gegen Verweise, wenn Sie thun, als besäßen Sie schon eine Art von Ehre, die man nicht antasten dürfte; warum haben Sie denn so wenig Pflichtgefühl? Der Zögling, den man so anredete, würde wohl Mühe haben zu errathen, wie jemand dazu kommen könne, Pflichtgefühl mit dem augenblicklichen Gefühl der Lust und Unlust in eine Klasse zu setzen; und aus dem Grunde, weil er dieses habe, auch jenes von ihm zu fordern.

In Büchern und Zeitschriften können Sie, mein Verehrtester! es täglich bemerken, wie sich diejenigen benehmen, denen man das Theoretisch-Mangelhafte, und, was die Hauptsache ist, das Praktisch-Unbrauchbare und Irreleitende der Meinung von den Seelenvermögen bemerklich

macht. Zuerst werden mit großer Leichtfertigkeit die gesonderten Vermögen, — als ob keine erfahrungsmäßige Veranlassung, an solche zu glauben, vorhanden gewesen wäre, — uns preisgegeben. Man wisse schon längst (heißt es), daß alle Vermögen zusammen im Grunde nur eine Kraft des Geistes seien. Antworten wir nun, daß mit solcher Ausflucht die unleugbare Verschiedenheit der Köpfe noch unbegreiflicher und der metaphysische Fehler im Begriffe der vorgeblichen Einen Kraft, welche gleich sein soll vielen Vermögen, noch ärger werde als zuvor:[78]) so bekommen wir eine andre Rede zu hören. „Still von Metaphysik! Wer wollte sich um Metaphysik bekümmern! Wer wollte gar der Psychologie wegen Mathematik studiren! Wir pochen auf Erfahrung! Unsre Erfahrung müßt Ihr uns lassen.“ So reden Leute, deren Erfahrung auf dem Studirzimmer gesammelt wurde. Nun lehren sie im Namen der empirischen Psychologie jeden das was er schon weiß; und was, falls er es etwa nicht schon wüßte, ihm unverständlich sein würde. Kommt es aber an den Tag, daß solches Lehren und Lernen überaus langweilig ausfällt: dann wandert man zu den Irrenhäusern; und stellt sich, als wäre Psychologie eine medizinische Wissenschaft. Lassen wir das! Unser pädagogischer Erfahrungskreis ist uns zu schätzbar, als daß wir ihn gegen die hundertfach wiederholten und einander aus ganz begreiflichen Gründen stets ähnlichen Erzählungen von Wahnsinn und Tobsucht zu vertauschen geneigt sein könnten; was aber die Hauptsache ist, — uns drängt das praktische Bedürfniß, für eine Jugend zu sorgen, die noch gar nicht in den Jahren ist, wo Wahnsinn und Tobsucht auch nur möglich sind. Und zum großen Heil der Menschheit haben wir auch nicht Ursache zu glauben, daß hinter der Mehrzahl der Zöglinge, die uns Sorge machen, etwas von Wahnsinn oder irgend einer Geisteszerrüttung verborgen läge. Möchten nur Skropheln und Fieber und Krämpfe uns eben so fern liegen! während selbst die Skrophulösen, und von frühzeitigen Krämpfen Geplagten in unsrer Sphäre nur als Ausnahmen vorkommen, wie wenig Beruf haben wir, uns um künftig möglichen Wahnsinn zu bekümmern; und wie glücklich wären wir, wenn nur erst bei uns die Reihe der Untersuchung bis an die Ausnahmen vorgeschritten wäre, anstatt daß selbst das Gewöhnlichste uns noch oft die großen Mängel unseres Wissens, und die große Schwierigkeit der allernöthigsten Untersuchungen empfinden läßt! Was endlich die Theologen anlangt, denen die Frage nach dem Ursprunge des Bösen schwer auf dem Herzen liegt, so wissen Sie, mein theurer Freund, daß ich mit diesen zwar allerdings den Ernst der Frage gemein habe, auch ihre Reden ohne Vergleich passender zur Sache finde, als das von der gegenüberstehenden Partei stets wiederholte Gerede über die Freiheit, welches in pädagogischer Hinsicht nichts anderes bedeutet, als völlige Unwissenheit, die zu störrig ist, um etwas lernen zu wollen; — allein von jenen Theologen irgend eine brauchbare Aufklärung zu erlangen über das was wir zu thun haben, dazu ist leider gar keine Hoffnung.[79])

Solche Zöglinge, die von theologischen Heilmitteln erreicht werden können, mögen immerhin dergleichen annehmen; falls gegen den pharisäischen Stolz derer, die sich vorzugsweise fromm nennen, gebührend vorgebauet ist. Wir wissen nur zu gut, daß die Zahl derer, welchen man auf diesem Wege nicht beikommen kann, die bei weitem größere ist und stets bleiben wird.

10.

Wie wäre es, mein Theurer! wenn wir uns bequemten, einen Rückschritt zu machen? — Aufrichtig gesagt, ich habe der Psychologie im nächstvorhergehenden früher gedacht, als für ernstliche Untersuchung auf diesem Gebiete schon die rechte Stelle erreicht scheint. Es war mir um eine vorläufige Uebersicht dessen zu thun, was in Frage kommen müsse; allein die Erinnerung an vorhandene Schwierigkeiten wirft uns zurück auf die zuvor berührten physiologischen Betrachtungen. Denn gerade diejenigen Unterschiede der Anlagen, welche bald dies, bald jenes einzelne Seelenvermögen recht hervorstechend für den oberflächlichen Beobachter zu Tage fördern, lassen sich aus reiner Psychologie gar nicht erklären; sie gehören nicht der Seele, nicht den Vorstellungen, nicht den Reihen, die sich daraus bilden, nicht den höhern Produkten und Wirkungsweisen derselben, — sondern der Einkörperung, welcher die Seele in diesem oder jenem Individuo unterworfen ist. Gar manches wird für psychologisch gehalten, was der Wahrheit nach physiologisch ist; und solcher Irrthum giebt hintennach Veranlassung, auch das wahre und reine geistige Leben für ein leibliches zu halten.

Aber von den Gegenständen, die so recht auf der Grenze zwischen Psychologie und Physiologie liegen, habe ich eben so wenig bei den Physiologen eine gehörige Aufklärung gefunden als bei denen, die sich für Psychologen ausgeben. Vielmehr bin ich hier weit mehr als mir lieb ist, meinen eigenen Versuchen überlassen geblieben. Nehmen Sie vorlieb mit dem Wenigen, was ich darzubieten wage.

Schon dort, wo ich abbrach bei den Temperamenten, streiften wir vorbei an den Affekten; und Sie werden die Erwähnung derselben zu flüchtig gefunden haben. „Zwar nicht hier konnten Sie den eigentlich psychologischen Begriff derselben — Abweichung der Vorstellungen von ihrem Gleichgewichte, — vermissen; denn das ist eine Abstraktion; und die vollständig ausgebildete Erscheinung des Affekts, wie wir ihn bei Kindern beobachten, umfaßt weit mehr. Kinder lachen und weinen; dabei sind Gefäße und Muskeln so sichtbar als möglich aufgeregt; ja nicht selten tritt bei ihnen schon wieder die Sonne hervor, während es noch regnet; und ein andermal will das Lachen gar nicht aufhören, während unser Drohen schon die Furcht herbeiruft. Kurz: der Affekt ist offenbar nicht bloß psychisch, sondern auch physisch; — nur nicht ganz und durchaus gleichzeitig! Vielmehr paßt hier die Vergleichung mit dem Meere, welches vom Sturme allmählich aufgeregt, noch eine

Weile fortbrauſet, und die nächſte Luftſchicht beunruhigt, wenn ſchon die Atmoſphäre ſtill iſt. So wird vom Geiſte zuerſt der Leib erſchüttert; dann aber dauert in dieſem die Bewegung fort, und geſtattet nun ihrerſeits dem Geiſte nicht ſogleich, die natürliche Lage und Thätigkeit wiederzugewinnen. Oder wiſſen wir etwa nicht aus eigner Erfahrung, daß, wenn einmal ein Verdruß unſerer mächtig wurde, alsdann der Schmollwinkel unſre beſte Zuflucht iſt, um den Sturm austoben zu laſſen? In Fällen, wo wir das nicht dürfen, droht unſerer Geſundheit ein längeres und zuweilen ernſtes Leiden. —

Nun hören Sie meine Hypotheſe! Das eben beſchriebene Verhältniß möchte wohl nicht bloß zwiſchen Geiſt und Leib überhaupt, ſondern näher beſtimmt, zuerſt in der Wechſelwirkung des Geiſtes und der Nerven, dann ferner zwiſchen den verſchiedenen Theilen des Nervenſyſtems (Gehirn, Rückenmark, Ganglien), weiter zwiſchen dieſen und dem Gefäßſyſtem ſamt dem Blute und den übrigen Säften, endlich zwiſchen den Säften und der Vegetation mit ihren manigfaltigen Organen, eintreten und ſich wiederholen.

Es kann wohl kaum anders ſein. Denn jede Kraft, die eine Zeitlang fortwirkt, beſchleunigt in der Körperwelt die entſtandene Bewegung; und in dem Augenblick, wo die Beſchleunigung aufhört, ſtockt nicht etwa auch die erzeugte Bewegung, ſondern nun gerade erreicht ſie ihr Maximum, von welchem ſie nur allmählich durch die vorhandenen Hinderniſſe zurückgebracht wird.

Aber ſehr große Verſchiedenheiten können in dem Rhythmus ſolcher Ereigniſſe vorkommen; je nachdem die Glieder eines zuſammenhängenden Ganzen mehr oder weniger für einander beweglich ſind. Der Mann lacht nicht ſo leicht wie das Kind; er weint ſelten oder gar nicht. Seine volle Geſundheit erfordert, daß die verſchiedenen Syſteme und Organe ſich einer Selbſtändigkeit nähern, woran weder bei Kindern, noch bei Frauen zu denken iſt. Namentlich zeigt das die Unerſchrockenheit des Kriegers; welche verloren iſt, ſobald der Gedanke der Gefahr durch die Nerven hindurch aufs Blutſyſtem wirken kann.

Beim Kinde dagegen iſt alles und jedes für einander beweglich; jeder Reiz durchdringt das Ganze. Darum keinen Wein, und nichts Erhitzendes! Darum weit ſchwächere Arzeneien, als für den Mann! Darum keine lange Entbehrung der Nahrung; kein langes Wachen, ſondern häufigen Schlaf nach großer Munterkeit während des Wachens! Lauter bekannte Dinge; die aber ſämtlich daran erinnern, wie beim Kinde alles in Verbindung ſteht, alles von einander leidet, — und die geringſten Abweichungen in irgend einem Punkte ſich im Laufe der Zeit der richtigen Konſtruktion des Ganzen ſchädlich beweiſen müſſen.

Bedenken wir, was alles im Affekte wurzelt! Das Stottern wurzelt in der Verlegenheit; die ſeltſamſten Verzerrungen des Geſichts werden in ſpaßhafter Laune verſucht, und ſpäter bleiben ſie als Gewohnheit; die albernſten Schmeichelwörter ſind zur Liebkoſung erfunden, und wer-

den wiederholt in Augenblicken der vertraulichen Hingebung; neben ihnen giebts rohe Schimpfworte und Betheuerungsformeln; auch stehende Witze und Wortspiele — kurz Unzähliges, was Gouvernanten und Hofmeister noch mehr plagt als echte Erzieher, aus dem einfachen Grunde, weil jene den Affekt nicht immer bei der Wurzel fassen, während sie gegen dessen Aeußerungen Krieg führen, um den Anstand zu retten. Der echte Erzieher hingegen ist wenigstens nicht ganz ohne Mittel, um in die Gemüthsstimmung so weit einzudringen, daß die tollen Launen sich nicht leicht ganzer Stunden und Tage bemächtigen können, wie das bei niedrigen und schlechten Gesellen recht eigentlich die Probe der Ungezogenheit zu sein pflegt, sobald sie unter sich sind, oder sich keinen Zwang aufzuerlegen nöthig finden.

Wir wissen, wie sehr verständige und sorgfältige Mütter sich hüten, ihre Kinder lange aus den Augen zu lassen. Und wir wissen auch, daß sie recht haben. Unsre eigne Erfahrung sagt uns, daß wir Zöglinge selbst im spätern Knabenalter verstimmt und zerstreut, wo nicht roh und verdorben, wiederfinden, wenn sie acht Tage lang von uns entfernt waren. Wir hören und sehen, daß die, welche sich in unsrer Nähe einer geordneten, heiteren Thätigkeit erfreuen, gar bald in einen Taumel stürzen, worin sie sich selbst nicht wieder erkennen, oder in Schlaffheit versinken, aus der sie sich nicht zu helfen wissen, wenn sie zu lange ohne Aufsicht bleiben. „In jenem Hause“ (sagt man uns oft,) „ist der Knabe nicht mehr der nämliche wie hier.“ Wir wissen zwar auch, daß Jünglinge, die eine Zeitlang ein wüstes Leben führten, späterhin zu besserer Besinnung, und dann zu eigenem bessern Entschlusse zu kommen pflegen; — aber in der Regel nur dann, wenn etwas Besseres vorausging, woran sie sich besinnen können; ungefähr wie gesunkene Nationen, wenn sie sich wieder aufrichten, in historischen Erinnerungen eine Stütze suchen, aber sich nicht zu helfen wissen, wenn diese, leider oft gebrechliche Stütze sie nicht tragen kann. Wir wissen endlich auch, wie arg das Verkehrte wieder auftaucht, was vor dem Beginn einer sorgfältigen Erziehung in die Kinder hineinkam.

Was ist nun dies Verkehrte? Vorstellungen ohne allen Zweifel; aber nicht bloße Vorstellungen. Solche würden nach den Gesetzen des psychologischen Mechanismus sich überwinden lassen durch andre Vorstellungen. Ueberdies bieten dieselben Gegenstände sich vielen zugleich dar; die nämlichen Beispiele stehen vielen vor Augen; die Gelegenheit, sie anzueignen, ist oftmals für mehrere Brüder von nahe gleichem Alter genau die nämliche; doch wirken sie verschieden. Unter solchen Umständen würden auch Gefühle und Begierden, sofern sie in den Vorstellungsmassen und aus ihnen sich erzeugen, die gleichen sein, wenn nicht ein starker Grund des Unterschiedes vorhanden wäre. Dieser Grund haftet am Individuum; er liegt in seinem Organismus. Mit diesem verändert er sich zuweilen im Laufe der Jahre; der Jüngling acht, wo der Knabe weinte; der Mann bleibt kalt, wo der Jüngling

gerührt war. — Dennoch ist meistens in dem reifen Manne noch der Knabe wieder zu erkennen.

Mit dem Organismus ist ein System von Affekten gegeben, die in ihm möglich sind. Der Lauf der Jahre führt die Gelegenheiten herbei, sie wirklich zu machen. Gute Erziehung verspätet den Ausbruch der meisten unter ihnen. Das reifere Alter vermindert, besonders im männlichen Geschlechte, die ursprüngliche Möglichkeit derselben dadurch, daß sich die organischen Systeme der Selbständigkeit annähern. Kommt nun eine gründliche Geistesbildung hinzu: alsdann leistet der Gedankenkreis seinen Widerstand gegen den innern Aufruhr; und es wird gewonnen, was man im engern, sittlichen Sinne Freiheit des Willens nennt. Fehlt es daran, so kommt zwar auch ein Wille zu Stande, aber nur der, welcher im Kreise der frühzeitig erregten Affekten seinen Sitz hat.

11.

Es ist doch eine eigne Sache um Briefe, auf die man keine Antwort bekommt! Unbequemer als ich anfangs dachte! Zwar Ihre Antwort, mein Theurer, empfange ich gewiß irgend einmal; aber ich möchte jetzt gleich wissen, was Sie zu dem Vorstehenden sagen. Wären Sie bloß Pädagoge, so schriebe ich dreist fort; aber Sie sind zugleich ein eifriger Freund der Psychologie; und Sie haben oft genug den Wunsch geäußert, daß ich auf so mancherlei, was gegen meine Psychologie gesagt worden, selbst antworten möchte, während ich der Meinung bin, Sie könnten das in mancher Hinsicht mit mehr Erfolg übernehmen als ich selbst. Eben fällt mir nun ein, daß manche sich in meine Unterscheidung der Affekten von den Gefühlen nicht haben finden können. Fast möchte ich es Ihnen zuschieben, mich deshalb zu vertheidigen. Aber ich besorge, Sie werden mich beschuldigen, Ihnen dies gerade durch das Vorstehende noch erschwert zu haben. Was dort von den Affekten gesagt ist, wird von jenen auf die Gefühle gedeutet werden; und da es doch offenbar auch von den Affekten gilt, so wird man gerade deshalb uns auf den alten Satz zurück weisen: Affekten seien eben nichts anderes als stärkere Gefühle. Nicht wahr?

Hoffen Sie nun ja nicht, ich wolle nun meine Zumuthung zurück nehmen! Gerade in solchen Dingen, die nicht eben Rechnung erfordern, verlasse ich mich auf Sie, und auf Ihre logische Uebung. Wollen Sie mir damit aushelfen, so ists gut; wollen Sie nicht, — nun so heißt das soviel, als: Sie finden es nicht für nöthig; und dann mag auch meinethalben jedermann bei seiner Meinung bleiben. Denn wahrlich! ich sehe gar nicht ein, wodurch ich verpflichtet wäre, anderer Meinungen zu berichtigen, nachdem ich die wissenschaftlichen Hilfsmittel, deren ich selbst mich zu bedienen pflege, längst schon zum öffentlichen Gebrauche dargeboten habe.

Indessen — wiewohl ich hier kein psychologisches Kapitel ein-

schalten will, so finde ich doch in meinen Papieren einen Satz, dem ich eigentlich eine andre Stelle zugedacht hatte; der aber hier füglich dazu dienen kann, jeden Schein von Verwirrung in meinem vorigen Briefe zu heben; und der überdies eben so sehr ein pädagogischer Satz ist, als ein psychologischer. Der Satz lautet also:

Affekten machen das Gefühl platt.[76])

Für Sie, mein Theurer, ist der Satz gewiß kein Räthsel. Sie kennen eben so genau als ich selbst, die verschiedenen praktischen Ideen. Was hat denn die Unterschiede unter diesen Ideen so lange versteckt gehalten? Die Einerleiheit des Affekts, welcher entsteht, wenn nach irgend einer von den Ideen — gleichviel nach welcher — jemand sich selbst lobt oder tadelt. Böses Gewissen thut weh; und in diesem Schmerze merkt man nicht, wie er entstehe; fast so wenig, als jemand, der sich gestochen fühlt, davon merkt, ob ihn ein Dorn sticht, oder eine Nadel. Darum sage ich, das Gefühl ist platt geworden. Aber war es denn ursprünglich eben so platt? Wenn wir uns die Idee des Wohlwollens denken, so fühlen wir deren Schönheit; wenn wir statt deren uns die Idee des Rechts vergegenwärtigen, so fühlen wir deren Strenge. Ist nun jenes Gefühl und dieses einerlei? Gewiß nicht! Erst indem das Gefühl der ersten und das der zweiten Art sich mischt mit dem hiemit gar nicht nothwendig verbundenen Gefühl des Selbstlobes oder Selbsttadels, fängt die Eigenthümlichkeit des einen und des andern gewöhnlich an zu verschwinden; kommt aber der Affekt, — wird dem Menschen heiß und kalt in dieser Selbstbetrachtung, — alsdann ist Nerv und Blut in Aufregung, und was der Mensch nun fühlt, das unterscheidet er kaum noch von irgend einer durch fröhliche oder traurige Botschaft erregten Wärme oder Kälte. Daher konnte sogar die Glückseligkeitslehre mit der Moral vermengt werden; an Unterscheidung der ersten Gründe alles Sittlichen war dann vollends nicht zu denken.

Wollen Sie, daß ich über dergleichen Dinge noch viel Worte mache? —

Besser ists, wir wenden jenen Satz pädagogisch an. Vorhin bemerkten wir, es sei die Wohlthat der guten Erziehung, den Ausbruch vieler Affekten zu verspäten. Dies zeigt sich in einem neuen Lichte, wenn wir jetzt hinzufügen, daß die Gefühle Gefahr laufen, durch die Affekten nicht veredelt, nicht gesondert und geläutert, sondern ins Gemeine herabgezogen zu werden. Sie, als ästhetischer Kritiker, billigen gewiß nicht die sogenannten Rührspiele; und warum nicht? doch wohl deshalb, weil da, wo es Thränen regnet, bald niemand mehr weiß, worüber eigentlich geweint wird; ungefähr so wie im Gezänke der philosophischen Schulen die Fragepunkte verschoben und allmählich vergessen werden. Würden Sie die pädagogischen Rührspiele mehr billigen? — Hiemit, denke ich, ist schon der unrichtige Gedanke, als ob es rathsam wäre, Affekten durch andre und entgegengesetzte Affekten zu bekämpfen,

gelegentlich abgewendet; wiewohl nähere Bestimmungen die Sache verändern können. Doch davon ist hier nicht nöthig zu reden.

12.

Da wir noch auf der Grenze stehen zwischen Physiologie und Psychologie, so paßt es sich, einen Blick auf die Thiere zu werfen, und den besondern Unterschied des ersten Affekts zu beachten, den unsre beiden gewöhnlichsten Hausthiere zeigen, sobald etwas Neues in ihre gewohnte Sphäre kommt. Die Katze fürchtet sich, und läuft davon; der Hund zürnt und bellt.[80]) Nach einem Weilchen aber verschwindet dieser Unterschied; sie verrathen nur ihre Neugier, jene von fern, dieser ganz nahe und dreist.

Im allgemeinen freilich ist die Furcht vor dem Menschen bei allen Thieren vorherrschend, sofern sie nicht gereizt sind, entweder durch Beleidigung oder durch Hunger. Auch der Hund läßt sich bekanntlich in Furcht setzen, sobald er außer dem Bezirke sich befindet, den er als sein Eigenthum betrachtet; besonders in der Mitte vieler Fremden. Sein Zorn also, den er auf seinem Boden dem Ankömmlinge so laut verkündet, ist die Ausnahme. Furcht ist die Regel. Da jedoch die Ausnahme das ganze Hundegeschlecht befaßt, so muß sie auf der Organisation dieses Geschlechtes beruhen.

Beide Affekten zeigen den Zusammenhang zwischen Nerven und Gefäßen. Furcht treibt das Blut nach innen; Zorn nach außen.

Was meinen Sie, wenn wir die Sache umkehrten, und so sprächen: wo sich das Blut nach innen treiben läßt, da ist Furcht; wo aber das Herz so tüchtig ist, den Andrang zurückzutreiben, da entsteht Zorn! Wäre das etwa richtiger? Wenigstens wäre es im Geiste der Physiologen, die aus dem Leibe den Geist ableiten.

Aber der Hund, indem er fern vom Hause sich umhertreibt, nimmt sein Herz mit; nur seine Herzhaftigkeit blieb zu Hause. Er weiß wo er ist; und nach diesem Wissen richtet sich der Affekt. Vom Organismus also können wir die Erklärung nicht anfangen; eben so wenig, als wir ohne ihn damit zu Ende kommen. Zuerst wird der Hund gestört in seinem bekannten Vorstellungskreise, und eben dieser Vorstellungskreis, so lange die Anschauung der gegenwärtigen Umgebung ihm zur Stütze dient, — das heißt, wenn der Hund zu Hause ist, — leistet den ersten Widerstand, gegen den unwillkommenen Störer. So hält sich auch der Turgor vitalis,[81]) ja er wächst, und dringt vor mit Ungestüm. Wo aber die vorhandenen Vorstellungen sich zurückdrängen lassen, da schwindet auch das rege Leben, und das Blut entflieht in die großen Gefäße, als in bloße Behältnisse, während seine eigentliche Bestimmung, nämlich die Ernährung, gehemmt ist. Dieses nun gilt auch umgekehrt. Ist das Gefäßsystem schwach, und zu wenig selbständig, — wie bei dem stärksten Manne nach einem Verluste an Blut und Säften, oder

wie bei Kindern, und oft bei Frauen, — dann unterliegen Blut und Nerven schon dem ersten Stoße, welchen die Vorstellungen empfingen und weiter gaben; und nun folgt sogleich der zweite Akt des Affekts: der gestörte Organismus hemmt rückwärts den Geist; Furcht ist schon da, bevor der Zorn sich ausbilden konnte.

Wenn nun die größte Katze eher davon läuft, als der kleinste Hund: so werden wir allerdings schließen, der Hund besitze mehr Selbständigkeit des Gefäßsystems; folglich könne er den ersten Stoß, welchen sein Vorstellungskreis, und darum auch Nerven und Blut, beim Anschaun des fremden Gegenstandes erleiden mußte, besser ertragen und besser darauf zurückwirken. Bei der Katze leidet das Gefäßsystem, und verwickelt in dies Leiden auch die Nerven und den Vorstellungskreis. Doch läuft nicht jede gleich weit; manche dreht sich bald um, und schaut erwartend, was wohl weiter geschehn werde? zum Zeichen, daß nun auch die Vorstellungen ihre Spannung wieder gewinnen.

Fiat applicatio! Es ist von großer Wichtigkeit, den ersten Affekt der Kinder beim Eintreten neuer Gegenstände zu beobachten; aber weder Furcht noch Zorn sind willkommen. Hirn und Gefäßsystem sollen im Menschen so wenig als möglich von einander abhängen.

Vergessen wir nur nicht, daß beim Hunde nicht eher Zorn entsteht, als bis ein rein psychischer Prozeß voranging und sich hinreichend ausbildete. Er mußte erst seinen Boden, seinen Herrn und dessen Genossen kennen lernen; ja sogar erst diesen Kreis abschließen, um die Fremden zu unterscheiden. Ganz junge Hunde sind nicht zornig; und die sehr klugen Hunde, die nach ihrer Art die Welt kennen, sind es weniger, als das kleine Völkchen, was den Ofen nicht weit verließ.

Diesen Brief werde ich Ihnen wohl handschriftlich senden müssen, damit ihn diejenigen, welchen Psychologie soviel ist, als Anthropologie, nicht zu sehen bekommen. Und vollends, damit sich die Feierlichen unter den Pädagogen nicht darüber entsetzen, welche stets von der Würde des Menschen in erhabenen Phrasen deklamiren, während ihnen die Zöglinge entschlüpfen. Wir wollen sehen; wenn ich nicht nöthig finde, mich auf das hier Gesagte zu berufen, so nehme ich den Brief aus dieser Sammlung heraus.

13.

Der vorige Brief bleibt; aber die Anwendung finden Sie sogleich von selbst.

Es kann Ihnen nicht entgangen sein, daß nicht alle Kinder, Knaben, Jünglinge, einander gleich sind in Ansehung der Art, wie sie das Neue aufnehmen, was sich darbietet. Vielmehr, es finden sich darin Verschiedenheiten, hinter denen sich Spuren eines zwar nicht heftigen, jedoch einflußreichen Affekts bemerken lassen. Der Deutlichkeit wegen könnte ich mich hier zuerst auf das Weinen der kleinen Kinder berufen, sobald sie nur eine Weile an einem fremden Orte allein gelassen

werden; desgleichen an die Furcht im Finstern, die selbst Erwachsene noch anwandelt. Hiebei werden Sie sogleich an die Hemmung denken, welche der vorhandene Vorstellungstrieb erleiden muß, wenn der Sinn einen ungewohnten Gesamteindruck empfängt. Wir selbst würden auf Reisen eine ähnliche Hemmung empfinden, wenn wir in Gegenden kämen, wo alles anders aussehe als bei uns; während dem Reisenden auf der ganzen Erde nur selten, ja vielleicht nie, solche Orte vorkommen, die nicht wenigstens im allgemeinen mit bekannten Gegenständen Aehnlichkeit zeigen. Aber solche Beispiele liegen unserer jetzigen Betrachtung zu fern. Nöthiger ist, zu bemerken, daß die Neugier, welche wir gewöhnlich bei Kindern hervortreten sehn, wo sich etwas Neues darbietet, keinesweges allgemein, und am wenigsten der erste Affekt ist, welchen der fremde Gegenstand als solcher zu erregen geeignet war. Manchmal wird die Scheu da merklich, wo wir auf die Neugier hofften; manchmal auch die Abneigung, während wir die Aufmerksamkeit zu erregen wünschten. Und nicht selten geht der Knabe an dem, was wir hinstellen, damit er es betrachten möge, gleichgiltig vorüber, als an Dingen, die ihn nichts angehn, um die er nicht nöthig habe sich zu kümmern. Das Entgegenkommen der Kinder kann in der Lehrstunde den Unterricht sehr leicht machen; aber weil es so oft mangelt, darum Befehl, Verdruß, Drohung! Wir suchen die Lehrmethode zu verbessern, — dann stoßen wir auf eine frühere ähnliche Schwierigkeit. Der Unterricht, sagen wir, soll anknüpfen an Bekanntes aus Erfahrung und Umgang; — ja, hätten die Kinder nur so viel Erfahrung, als zu sammeln ihnen Gelegenheit wurde! Aber das Entgegenkommen hat schon längst gemangelt; nur die guten Köpfe sahen und hörten; die andern ließen die Dinge an sich vorübergehn, ohne darauf zu merken. Sie sehn, mein theurer Freund! daß hier Umstände verborgen liegen, welche ins Licht zu setzen von großem Interesse sein müßte. Die geringsten Verschiedenheiten des Affekts, der, wenn er hundertfach und tausendfach vergrößert würde, dann erst kenntlich genug sein möchte, um die Namen Furcht oder Zorn sich anzueignen, — können hinreichen, um das Auffassen, theils des absichtlichen Unterrichts, theils schon der gemeinsten Erfahrungsgegenstände zu verderben. Diese Affekten, wo sie vorkommen, haben ohne Zweifel physische Ursachen; aber es wird sich zeigen, daß auch selbst die rohe Gleichgiltigkeit, welche öfter merklich wird, physiologisch zu erklären ist.

Jetzt nähern wir uns dem Punkte, von wo an wir mit Bestimmtheit an die einzelnen psychologischen Untersuchungen zurückdenken müssen. Dabei wird das Physiologische dergestalt in den Hintergrund treten, daß wir es unter den ganz allgemeinen Begriff eines Hinderniſſes fassen, welches dem psychologischen Mechanismus zwar selten einen völligen Stillstand oder eine gänzliche Verkehrtheit aufnöthigt, (denn vom Schlafe und vom Wahnsinn wollen wir nicht reden,) wohl aber ihn verzögert und seinen Rhythmus verändert. Um aber die Manigfaltig-

keit der Erfolge, welche daraus entstehn können, zu überschauen, ist es nöthig, die psychischen Prozesse selbst vor Augen zu haben; denn in ihnen liegt das Mancherlei und das Verschiedene, welches durch jenes Hinderniß umgestaltet wird. Das Nächstvorhergehende nun war schon der Anfang dieser Betrachtung. Bevor ich es weiter entwickele, muß ich die Lücke andeuten, die unvermeidlich offen bleibt.

Der Zusammenhang zwischen den verschiedenen Theilen des Hirns unter einander und mit dem Rückenmarke und dem sympathischen Nervensystem, ferner zwischen diesem allen und den Gefäßen, endlich der Vegetation mit der Sensibilität und Irritabilität,[70]) — ist bisher viel zu wenig von den Physiologen erforscht, als daß die Manigfaltigkeit der Affekten nach ihren Realgründen klar sein könnte. Allein schon der oben angegebene allgemeine Begriff des Affekts, nach welchem er allemal in zwei Perioden zerfällt, — eine der Beschleunigung des einen Systems durch ein anderes, dann die zweite der Rückwirkung des Beschleunigten, wobei nun das zuvor Beschleunigende passiv wird, — dieser Begriff, bezogen auf die verschiedenen Organe, welche der Sensibilität, Irritabilität, und Vegetation angehören, läßt erwarten, daß die Manigfaltigkeit der Affekten außerordentlich groß sein müsse. Andererseits, je vollkommener sich der menschliche, und besonders der männliche Organismus ausbildet, — schon im spätern Knaben- und anfangenden Jünglingsalter, — um desto weniger kann von allen diesen Affekten in der Sphäre der pädagogischen Beobachtung sichtbar werden; daher wir wenig dabei verlieren, wenn wir die Rückwirkungen der Leber, der Lunge, des Magens u. s. w. nicht genau unterscheiden können. Das Hinderniß, welches den Rhythmus des psychologischen Mechanismus verändert, mag kommen woher es will: uns interessirt nur die Folge, die es hervorbringt, und wodurch es der Erziehung Schwierigkeiten in den Weg legt.

Nur noch die einzige Vorerinnerung, daß nicht immer die Gegenwirkung des Leibes gegen die geistige Thätigkeit sich auf bloße Verhinderung beschränkt, sondern daß zuweilen ein wirkliches, positives körperliches Leiden eintritt. Dann thut das Lernen weh; ja mir sind Beispiele bekannt, wo es Krämpfe erregte, die wegen häufiger Wiederholung endlich die geistige Anstrengung untersagten. Gewiß wird in andern Fällen zuweilen der Schmerz überwunden; weit öfter aber geht der Erziehung eine kostbare Zeit verloren, bis es gelingt, die Nerven zu stärken, damit sie dem Geiste besser zu Dienste stehen.

14.

Wünschen Sie etwa, daß wir uns nun sogleich auf das schon oben (9) berührte Feld der empirischen Psychologie versetzen, und die sogenannten Seelenvermögen nach einander durchmustern? — Ich denke, jene Erwähnung des Gegenstandes reicht schon hin, damit es an einer

ungefähren Uebersicht dessen, was in Frage kommt, nicht gänzlich mangele. Sie, mein Freund! möchten es mir wohl nicht danken, wenn ich gerade Linien auf einem Felde abstecken wollte, wo jeder einzelne Punkt des Bodens eine besondere Bearbeitung erfordert. Solche logische Künste haben lange genug mit dem leeren Schein des Wissens getäuscht; überlassen wir sie denen, die zu ernstlicher Forschung einmal nicht aufgelegt sind; benutzen wir lieber die Vorarbeit, die wir haben! Lassen wir das Höhere so lange weg, bis wir das Niedere, wovon jenes abhängt, soweit als unsre jetzige Kenntniß reicht, zum Behuf der Pädagogik werden erwogen haben! Setzen wir demnach jetzt alles bei Seite, was sich auf allgemeine Begriffe, auf Urtheil, Sprache, Reflexion, Zusammenwirken mehrerer Vorstellungsmassen, endlich auf das Selbstbewußtsein bezieht; denn von diesem allen können wir noch nichts Gründliches in pädagogischer Hinsicht sagen, bevor die mehr elementaren Gegenstände werden erörtert sein.

Sie erwarten ohne Zweifel, daß ich die Reihenbildung der Vorstellungen in Betracht ziehen wolle? — Bald! aber auch dies noch nicht gleich! Es giebt noch etwas Früheres zu bedenken, was mit dem vorigen Briefe zusammenhängt.

Nicht erst die mittelbare Reproduktion, worauf die Reihenbildung beruht, sondern schon die unmittelbare veranlaßt Bemerkungen, die wir nicht übergehen dürfen.

Zuvörderst bitte ich, aus der Psychologie den Begriff eines physiologischen Hinderniſses zurückzurufen. Sie wissen, daß ein solches, wenigstens beim gesunden Menschen, nicht als unfähig alles Nachgebens, nicht starr, sondern als ein solches muß gedacht werden, welches, indem es die Vorstellungen hemmt, auch seinerseits der Hemmung durch jene zugänglich ist*). Sonst würde der Schlaf, das bekannteste Phänomen, welches aus solcher physiologischen Hemmung entspringt, nicht überwunden werden können. Starkes Geräusch, starkes Licht, und jeder starke Sinneseindruck ist aber fähig, uns selbst aus dem tiefsten Schlafe zu wecken. Das heißt: es kommt bei demselben auf das Verhältniß an, welches zwischen der Energie des Vorstellens und der physiologischen Hemmung stattfindet.

Dies vorausgesetzt, so lassen Sie uns aus derjenigen Rechnung, welche die unmittelbare Reproduktion betrifft, den Begriff des freien Raums hervorheben**). Gesetzt, eine Vorstellung würde plötzlich von aller Hemmung frei, so wäre der freie Raum so groß als das ganze bisher gehemmte Quantum dieser Vorstellung; sie würde aber dennoch nicht plötzlich ihren gehemmten Zustand in den ungehemmten verwandeln, sondern nur allmählich, nach einem mathematisch bestimmten Gesetze, sich dem ungehemmten Zustande annähern***), oder, wie wir

*) Psychologie II, §. 160. **) Ebend. I, §. 85. ***) Ebend. I, §. 81.

uns auch ausdrücken können, den ihr gegebenen freien Raum nur allmählich ausfüllen.

Der Deutlichkeit wegen zähle ich nun die einzelnen Punkte auf, worauf es bei der unmittelbaren Reproduktion ankommt; und dabei werde ich, damit Sie die Psychologie leichter vergleichen können, die dort gebrauchten Bezeichnungen auch hier anwenden. Also:

1) Es giebt eine ältere Vorstellung H, welche eben jetzt soll wieder erweckt werden. So nämlich drückt man sich gewöhnlich aus; als ob die Vorstellung schliefe; und diese Analogie des Schlafs ist auch ganz richtig; nur mit der Nebenbestimmung, daß, wenn wir schlafen, alsdann alle unsre Vorstellungen aus physiologischen Gründen gehemmt sind; wenn wir aber vollkommen wachen, alsdann gar kein physiologisch zu erklärendes Hinderniß, sondern lediglich der Druck anderer Vorstellungen den Grund enthält, warum die Vorstellung H für jetzt schläft.

2) Da sie schläft, so müssen irgend welche andre Vorstellungen wachen, oder, was dasselbe sagt, im Bewußtsein gegenwärtig sein; deren Druck eben den Grund enthalten soll, weshalb jene schläft, und mit ihr unzählige andre auch schlafen. Die jetzt wachenden Vorstellungen mögen mit a und b angedeutet werden, obgleich es deren eine Menge geben kann. Wie manchmal ein dramatischer Dichter, wenn er einen Charakter braucht, der einer unbestimmten Menge von Personen zukommt, denselben repräsentiren läßt durch ein paar Individuen, so werden auch hier ein paar Vorstellungen a und b in Rechnung gesetzt, weil dies genügt, um die allgemeinen Gesetze zu finden, auf die es zunächst ankommt.

3) So lange nun a und b wachen, muß H schlafen. Also umgekehrt, damit H erweckt werde, müssen a und b gehemmt werden. Dies geschieht am einfachsten und leichtesten, wenn eine neue Vorstellung hinzukommt, nämlich in der Wahrnehmung oder durch Sinneseindruck, welche den a und b entgegenwirkt, nicht aber zugleich dem H; denn im letztern Falle würde H dadurch eben in sofern, als es von diesem Gegensatze getroffen wäre, keinen freien Raum erlangen. Also kurz: wir nehmen an, eine neue Vorstellung c werde gegeben, welches c aber dem H gleichartig ist; so daß, wenn H die Empfindung des Süßen war, dann auch c das nämliche Süß, — wenn aber H grün war, dann auch c grün ist. Oder wollen Sie lieber, so sei H die Vorstellung einer bekannten Person; und wenn diese nämliche Person, an die wir so eben nicht dachten, uns nun begegnet, so ist die neue Anschauung dieser Person das eben genannte c.

4) Jetzt erwacht die gleichartige Vorstellung H. Aber nicht auf einmal ganz und gar! Sondern nur ein Quantum y, welches ein Theil von H ist (oder doch für jetzt so angesehen werden mag, obgleich es eigentlich ein Grad des Vorstellens ist,) tritt hervor in der Zeit t; so daß bei längerer Zeit (wenn t wächst), auch y wachsen wird.

5) Dieses y richtet sich in Hinsicht seiner Größe, die es in jedem

Augenblicke hat, gar sehr nach dem freien Raum, der dem H gegeben wurde. Und was ist dieser schon vorhin erwähnte, jetzt genauer zu bestimmende freie Raum? Nichts anderes als die Möglichkeit, daß H sich insoweit erheben und gleichsam erholen könne, als der Druck durch a und b wegfällt. Heißt nun der freie Raum x: so ist dieses x gerade so groß als dasjenige, was von a und b zusammengenommen durch c aus dem Bewußtsein verdrängt wurde. — Das alles haben Sie, mein theurer Freund! nun freilich in meiner Psychologie schon in einem Dutzend Zeilen gelesen; entschuldigen Sie demnach meine Weitläuftigkeit — die Ihnen nicht gilt, und doch Ihnen irgend einmal behilflich sein kann. Sie verstehn mich wohl!

6) Bisher war noch von keinem physiologischen Hinderniſse die Rede. Jetzt wollen wir ein solches einführen, und mit P bezeichnen. Von diesem Drucke P gilt nun die oben erwähnte Voraussetzung. Nämlich was auch der Ursprung dieses Druckes sein möge, in den Nerven zunächst, und früher vielleicht im Blute oder in der Vegetation, — so muß doch zwischen dem Leibe und Geiste schon Wirkung und Gegenwirkung stattgefunden haben, ja auch zwischen beiden schon eine Art von Gleichgewicht — wo nicht völlig eingetreten, so doch dergestalt bestimmt sein, daß es eintreten sollte. Also der Druck P würde größer, wenn a und b kleiner; oder wenn a und b größer, dann würde P kleiner sein. Sie werden Sich nämlich erinnern, daß wir mit a und b dasjenige Vorstellen bezeichneten, was eben jetzt im Bewußtsein (ganz oder theilweise) gegenwärtig ist. Gegen dieses hatte sich der leibliche Zustand ins Gleichgewicht gesetzt oder setzen sollen; nicht aber etwa gegen H, welches schlief, oder auf der statischen Schwelle war*).

7) Was geschieht nun, indem c hinzukommt? Es leiden davon a und b; sie sinken im Bewußtsein. Die Kraft, welche gegen P wirkte, wird geschwächt. Anstatt also, daß die nächste Folge hätte sein sollen ein hervortretendes y, indem H freien Raum bekam, — erhebt sich zunächst P, welches soviel bedeutet, als eine Verminderung des Vorstellens überhaupt. Es ist nun nicht mehr wahr, daß der freie Raum für H so groß sei, als das was von a und b zusammengenommen sinkt; sondern es kommt noch darauf an, in welches Gleichgewicht P treten werde gegen a, b, und c zusammengenommen.

8) Wenn aber, wie gewöhnlich, die Vorstellung c nicht auf einmal, sondern in fortdauernder Wahrnehmung gegeben wird, so verliert sie selbst an Energie durch den Druck P. Denn jede Vorstellung, die aus dem allmählichen Empfinden oder Wahrnehmen entsteht, büßt fortdauernd etwas ein durch die Hemmung, der sie von Anfang an schon unterworfen ist**). Was daraus folgt, liegt am Tage. Durch c sollten a und b gehemmt, durch diese Hemmung sollte dem H freier Raum geschafft werden. Wenn nun c kleiner ausfällt wegen des Druckes P,

*) Psychologie I, §. 47.[82]) **) Psychologie I, §. 95.

so leiden a und b weniger Hemmung. Das ist ein neuer Grund, weshalb die Reproduktion des H schlechter gelingt. Und da der vorige Zustand des Geistes eben darauf beruhete, daß a und b im Bewußtsein waren: so wird eben dieser Zustand nun weniger verändert; es bleibt mehr beim Alten; und die merklichste Veränderung besteht in der Verdüsterung des Geistes, welche wir schon vorhin durch das Wachsen des P bezeichnet haben.

9) Wofern nun eine ganze Reihe von neuen Wahrnehmungen dargeboten wird, — sei es durch Unterricht oder durch die Erfahrung und Umgebung, — so wiederholt sich jedesmal das zuvor Beschriebene. Die Verdüsterung nimmt zu; die Reproduktionen, — das heißt, die Anknüpfungen an das früher Bekannte, gelingen schlecht; der alte Traum wird fortgeträumt, oder doch nur wenig gestört.

Erkennen Sie wohl hierin, was Ihnen und mir unendlich oft begegnet ist bei schläfrigen, ermatteten, oder gleichviel weshalb übel aufgelegten Lehrlingen?[83])

15.

Jetzt einige Nachträge. Es konnte Ihnen keine Mühe kosten, an die Stelle des obigen c Ihren Unterricht, an die Stelle des H den Vorrath früherer Kenntnisse, bei denen angeknüpft werden soll, an die Stelle der a und b die unzeitigen Gedanken in den Köpfen der Lehrlinge zu setzen, die sich jeden Augenblick vordrängen, sobald der Unterricht eine Pause macht, und die man wenigstens im Anfange der Lehrstunde bei Kindern fast immer vorfindet. Ob aber das vorige P jedesmal eine allgemeine Negation des Vorstellens überhaupt sei? darnach kann gefragt, — und durch eine Abänderung hierin kann die Bedeutung des Vorigen noch erweitert werden.

P sei jetzt ein partieller Druck; nicht auf alles Vorstellen überhaupt, sondern auf solche Vorstellungsmassen, die einen bestimmten Affekt zu erregen geeignet sind. Sie haben zum Beispiel einen Lehrling vor sich, der mit mühsamem Fleiße Grammatik lernte; mit dieser Beschäftigung (die ihren eigenthümlichen Affekt in sich trägt,) hat sich seine Unlust bereits ins Gleichgewicht gesetzt. Jetzt wollen Sie ihn durch Geschichte oder durch Poesie beleben; Sie suchen ihm diese neuen Gegenstände nahe zu bringen, indem Sie dieselben möglichst seinem Leben, seinen Verhältnissen, seiner eigenen Erfahrung angemessen auswählen und darstellen. Was geschieht? Indem Sie ihn für jetzt aus seiner gewohnten grammatischen Beschäftigung herausversetzen, erhebt sich in ihm die Unlust — gerade das nämliche unbehagliche Gefühl, welches bisher durch die grammatische Emsigkeit pflegte im Zaume gehalten zu werden. Die sanfteren Töne, die Sie angeben, wollen nicht ansprechen; keine Resonanz kommt Ihnen aus dem Innern entgegen. Und am Ende findet sich, daß die Grammatik fester sitzt als Sie dachten. Zwar

ohne Liebe betrieben, wird sie doch leidlich befunden; hingegen was Sie darboten, gewinnt weder Dank noch Erfolg.

Wollen wir etwa das Beispiel umkehren? Jemand hat ohne die Gunst der Musen Geschichte gelernt; jetzt heißt man die Geschichte bei Seite setzen; Grammatik wird auf die Lehrstunden verlegt, die zuvor jener gewidmet waren. Man glaubte eine Last hinwegzunehmen; aber das vorige Mißbehagen tritt nur deutlicher hervor, da es von dieser Last nicht mehr ein Gegengewicht empfängt. Man hoffte ein Studium an die Stelle des andern setzen zu können; aber die Grammatik will nicht munden: sie bleibt fremd, es kommt ihr nichts entgegen, und die frühere Beschäftigung ist nicht so leicht verdrängt als es schien.

Sollte wohl damit das seltsame Benehmen einer Völkerschaft Aehnlichkeit haben, die sich eben einer Regierung entzogen hat, mit der sie unzufrieden war, und die nun, nachdem eine andre Herrschaft an die Stelle getreten, sich ihrer Unzufriedenheit nur noch mehr hingiebt, anstatt sich dem neuen Herrn anzuschließen?

In der That fürchte ich sehr, daß die angestellte Betrachtung viel weiter reicht, als man auf den ersten Blick glauben möchte. Wer über irgend ein Unwohlsein klagt, der merkt selten, daß es aus mehrern Affektionen, welche mit einander ins Gleichgewicht traten, zusammengesetzt ist; er hofft, durch irgend ein Mittel das frühere gesunde Leben wieder aufzuregen; wenn nun die Wirkung dieses Mittels nur den einen Theil des zusammengesetzten Uebels trifft, so erhebt sich nicht zunächst und nicht allein die bessere Lebensregung, sondern der andere Theil des Uebels tritt stärker heraus, und vereitelt, indem er um sich greift, allmählich selbst in Beziehung auf den ersten Theil die Wirkung des Mittels.

Die Versuchung ist groß, hievon selbst in Hinsicht leiblicher Uebel eine Anwendung zu machen; besonders da diese zum wenigsten eben so sehr auf inneren Zuständen als auf äußern beruhen*). Wir haben nicht nöthig, hiebei an bestimmte, von den Aerzten mit Namen benannte Krankheiten zu denken, wiewohl auch diese schwerlich so einfach sein mögen, wie es ein bestimmter, einzelner Name anzudeuten scheint. Aber was man relative, mithin unvollkommene Gesundheit zu nennen pflegt, daß ist gewiß nicht einfach, sondern es ist ein Zustand des Gleichgewichts unter vielerlei sich gegenseitig verlarvenden Uebeln; von denen nach Umständen bald das eine, bald das andere mehr hervortritt, keins aber eigentlich gehoben wird, wenn schon ein Mittel darauf wirkt, das an sich, für einfache Zustände Heilung hätte hervorbringen können.

Indessen wollen wir dergleichen Ausdehnungen des Vorigen, welchen mehr Präzision zu geben hier nicht möglich ist, gern fallen lassen; und uns in die pädagogische Sphäre zurückziehn. Sind Ihnen nicht schon die Verlegenheiten des Erziehers bei verdorbenen Subjekten ein-

*) Metaphysik II, §. 438 nebst dem was vorhergeht und was folgt.

gefallen? Ein junger Mensch hat Neigung zum Kartenspiel, zu den Vergnügungen der Wirthshäuser. Sie verbieten ihm diese. Was geschieht? Andre, geheime üble Neigungen, die durch jene Zerstreuungen noch im Zaume gehalten waren, verstärken sich; das Edlere, was Sie an die Stelle setzen wollten, was aber freilich größtentheils von innen her hätte entgegenkommen müssen, bleibt aus; selbst dann bleibt es aus, wenn es vermöge früherer Jugendeindrücke vorhanden ist, die nur nöthig hätten von ihren Hindernissen befreit, und mit neuer Nahrung versorgt zu werden. Das Neue, was Sie darbieten, muß verkümmern, noch ehe es konnte gehörig aufgenommen werden von dem vorhandenen Gedankenkreise. Daraus entsteht die Folge, daß sehr bald auch Kartenspiel und Wirthshausbesuch wieder an die Tagesordnung kommt; denn der Mensch war im Innern nicht verändert worden.

Nun bitte ich Sie damit die pädagogischen Vorschriften, wie man sie in den Büchern meistens findet, zu vergleichen. Die Fehler der Zöglinge haben ihre Namen bekommen; gegen jeden Fehler finden Sie ein Heilverfahren angegeben; — einige Bände des Campe'schen Revisionswerkes haben mich oft an die ältern medizinischen Schriften erinnert, welche voll stecken von Rezepten, so daß man meinen sollte, man habe einen eben so reichen als sichern Arzneischatz vor sich; und es werde nur darauf ankommen, unter so vielen Mitteln die vortheilhafteste Wahl zu treffen. Hier nun mag man mit vollem Rechte klagen, daß die Bücherwelt gar weit verschieden ist von der wirklichen Welt. Aber wie kam das? Hatten jene Pädagogen etwa keine Erfahrung?

O ja! Erfahrung besaßen sie wohl; aber sie wußten sich nicht darin zu orientiren. Die Fehler der Zöglinge, als Gegenstände pädagogischer Reflexion, sollten, wie billig, aus der Psychologie erklärt werden. Die Psychologie bot sich dar, wenn man seine Gedanken ordnen, wenn man ein Buch schreiben wollte. Was bot sich dar? Die wahre Psychologie? Nein, sondern die alte Meinung von den Seelenvermögen. Da sollte und mußte hier die Phantasie krank sein, dort der Verstand, ein andermal der Wille, und wieder einmal die praktische Vernunft. Nicht ärger konnte der wahre Zusammenhang der Dinge verlarvt, und die eingesammelte Erfahrung unnütz gemacht werden, als in Theorien, denen von den Gesetzen des psychischen Mechanismus selbst der erste Begriff fehlt, und so gänzlich fehlt, daß sogar die heutigen Psychologen ihn noch nicht zu fassen im Stande sind, wegen der vollkommenen Unmöglichkeit, ihn mit ihren angewohnten Vorurtheilen zu vereinigen.[84])

Und was thun unsre heutigen Schulmänner dabei? Sie schreiben Archive für Philologie und Pädagogik. Wer wird solche der Philologie mißgönnen? —

16.

Jeder andre, außer Ihnen, mein theurer Freund, möchte nun von mir verlangen, ich solle sagen, was der praktische Erzieher in solchen Verlegenheiten, wie die vorerwähnten, zu thun habe?

Darum schreibe ich Briefe an Sie. Mögen Sie in meinem Namen weiter sprechen. Sie wissen, daß kein praktischer Erzieher einzeln steht; daß, wenn Hilfe möglich sein soll, diese allgemein sein muß. Wird die öffentliche Meinung falsch geleitet von denen, die für einsichtsvoll gelten, so wirkt sie mehr, als jedes einzelne Uebel, dem Erzieher entgegen. Wie lange schon hätte ich über Pädagogik die vor einem Vierteljahrhundert bei Seite gelegte Feder wieder zur Hand genommen, wenn ich nicht wüßte, daß zu besserer Erziehung gründliche Pädagogik, zur Pädagogik aber Psychologie nöthig ist, und daß, wenn diese irgend einmal gedeiht, alsdann Pädagogik und praktische Erziehung sich schon einstellen werden; vorausgesetzt, daß man sie vor allem zuerst in den Familien suche und ins Werk richte; denn so lange man sich über diesen Punkt täuscht, giebt keine Wissenschaft gründliche Hilfe.

Kehren wir nun dorthin zurück, wo wir den ersten Affekt in Betracht zogen, welchen das Neue erregen kann. Allgemein ist es Furcht; seltener Zorn; — doch gegen diese sonst natürlichen Affekten schützt die menschliche Organisation, wenn sie gesund, und wenn der neue Eindruck milde genug ist, so sehr, daß bei dem gesunden Kinde gewöhnlich die Neugier, die sonst auf Furcht und Zorn folgen würde (12), schnell genug hervortritt, damit jene Affekten unmerklich werden, — denn die Zeit, deren sie bedürfen, um sich auszubilden, wird unendlich kurz. Aber wir haben schon gestanden, daß diese Neugier doch nicht allgemein sei (13), sondern oft genug eine stumpfe Gleichgiltigkeit an die Stelle trete; wobei das Neue nicht eindringt, das ihm analoge Alte sich nicht gehörig reproduzirt, der eben vorhandene Zustand des Bewußtseins sich wenig verändert, und die Veränderung fast nur in einer Verdüsterung besteht, welche zwar schnell vorüber geht, wofern des Neuen nicht zuviel wird, alsdann aber den Menschen beinahe so zurückläßt wie er war, ohne daß man sagen könnte, er sei von der Stelle gekommen. Hievon nun konnten wir uns den psychologischen Grund angeben, ohne aus der Physiologie mehr als nur den Begriff eines Hindernisses zu entlehnen. Sollte dagegen Furcht oder Zorn merklich werden, so mußten wir die Erklärung in dem Verhältnisse des Nerven- und Gefäßsystems suchen. Daß nun etwas von dem allen, auch da wo es nicht in auffallenden Zeichen hervortritt, dennoch in der That bei manchen Individuen vorkomme, daß eins mit dem andern in verschiedenen Verbindungen stehe, daß die Verschiedenheit der Anlagen, die wir zu untersuchen angefangen hatten, hierauf großentheils beruhe, das werden Sie wohl nicht zu leugnen geneigt sein.

Oder möchten Sie (um nun das Einzelne näher zu besehen) zuvörderst von der Furcht bezweifeln, daß dieselbe sich oftmals der Aufnahme des Neuen in den Weg stelle?

Natürlich rede ich hier nicht von solcher Furcht, die in Gefahren, bei drohenden Uebeln, aus der Ungewißheit dessen was etwa kommen möge, hervorgehn kann. Derjenige Erzieher, der eine so begreifliche

Furcht, wo sie auf Unkenntniß der Gegenstände beruht, nicht auf ähnliche Weise zu behandeln weiß, wie man ein scheues Pferd an die Gegenstände heranführt, vor denen es erschrickt, — ermangelt zu sehr der gemeinen Lebensklugheit, als daß Theorien ihm helfen könnten.

Aber diejenige verborgene Furcht habe ich im Sinn, die den Schein der Verdrossenheit und Trägheit im Lernen und Arbeiten annimmt; und wobei der Geist davonläuft, während der Leib ruhig vor uns sitzt. Vor fremden Namen, vor griechischen Buchstaben, vor algebraischen Zeichen, vor geometrischen Figuren erschrecken manche, welche dem Affekt der Furcht ein ganz artiges Mäntelchen umzuhängen wissen; indem sie sich geschmackvolle, geistreiche Beschäftigungen ausbitten, während man gerade Anstalt macht, ihren Geist und Geschmack zu bilden.

Diese Furcht ists, statt deren sich bei den rüstigen Naturen ein verhaltener Zorn innerlich regt. Sie nehmen es übel, daß man sie mit Ansprüchen an ihre Aufmerksamkeit belästigt.

Soll ich das Gegenmittel gegen diese Furcht angeben? Nur ein gründliches ist mir bekannt, welches zu spät gebraucht sehr wenig bequem und kaum noch anwendbar ausfällt. Es ist geduldiger, äußerst langsam fortschreitender Unterricht in ganz frühen Kinderjahren. Frauen, Mütter, denen ernstlich daran gelegen ist, die fernere Erziehung vorzubereiten, pflegen mit bewundernswürdiger Geduld die Kinder im Hause und im Garten umherzuführen, sie lesen und zählen zu lehren. So fortfahrend wird man ganz allmählich die gefährliche Neuheit der Gegenstände vermeiden, welche später zusammengehäuft einen unheilbaren Schreck vor der Schule erzeugen könnten. Dagegen, wo ein Lehrer mit ganzen Massen von fremdklingenden Worten und Zeichen vor dem unvorbereiteten Schüler auftritt, wird selbst wohl guten Köpfen angst; und bei jungen Leuten, die in glänzenden Verhältnissen leben, ist späterhin keine Gewalt und keine Ermahnung mehr im Stande, das innere Zurückfliehen der Gedanken zu überwinden.

Wenn unwissende Jugendlehrer die langsame, zuweilen scheinbar spielende Art des Verfahrens im früheften Unterricht mit wirklicher Spielerei ohne Zweck und Zusammenhang verwechseln, so geben sie eben so sehr zu falschen Urtheilen über die sogenannte Spielmethode Anlaß, als wenn das scheinbare Spielen zur allgemeinen Methode erhoben, und nun auch bei solchen Naturen angebracht wird, die dessen nicht bedürfen, weil das Neue sie nicht drückt, ihnen weder Furcht noch Zorn erregt. Nur allein bei jenen, aus physiologischen, übrigens unbekannten Gründen allzu beweglichen Individuen, welche das Neue zurückstößt (besonders wo es nicht irgendwie versüßt wird,) muß man durch ein langsames Verfahren das Neue künstlich vertheilt allmählich herbeiführen. Die klaren und festen Naturen gewinnt man dagegen am besten durch eine Raschheit, die sie auf einmal in die Mitte einer bald anziehenden Beschäftigung versetzt. Ohne Unterscheidung der Individualitäten aber ist hier gar keine Regel möglich.

Glücklich, wenn jene Beweglichen nur nicht zugleich düstere Köpfe sind! Trifft dies Uebel mit dem vorigen zusammen: so wird man nie weit kommen.[85])

Bei den bloß düstern Köpfen aber, falls sie durchaus willig, das heißt, furchtlos und zornlos sind, wird man durch streng anhaltendes Arbeiten am weitesten kommen. Ich habe deren gekannt, die nicht eher faßten, als bis ihnen die Wangen roth glüheten. Das physiologische Hinderniß läßt sich in solchem Falle durch den erregten Affekt überwinden; daher läßt sich die bekannte Behauptung, daß Ruthe und Stock die besten Lehrmeister seien, mit manchen Beispielen belegen, ohne doch allgemein wahr, und vollends allgemein empfehlenswerth zu sein. Gewiß aber sind diejenigen Individuen selten, denen nicht zuweilen wenigstens, und damit sie in der Selbstüberwindung sich üben, ein eifriger Lehrer recht heilsam wäre. Der Zwang darf nicht ganz verbannt werden: sonst erfahren es manche gar nicht, wieviel sie nöthigenfalls aushalten, und sich selbst zumuthen dürfen.[85])

Wie aber, wenn das physiologische Hinderniß sich hartnäckig zeigt? Wenn es sich entweder gar nicht, oder nicht oft, nicht ohne Gefahr für die Gesundheit, für die Sinnesart, für die äußern Verhältnisse, durch strenges Anhalten überwinden läßt? — Bleibt dann noch etwas anderes übrig, als dies, die Masse des Neuen, was Eingang finden soll, zu vermindern? Und von den Reproduktionen, auf die man der Anknüpfung wegen rechnen muß, nur die leichtesten und geläufigsten zu fordern; auf schwere und entfernte aber Verzicht zu leisten? — Und was heißt das? Doch wohl nichts anderes, als dem ursprünglichen Gedankenkreise des Individuums so nahe als möglich zu bleiben; die Gelehrsamkeit aber zu beschränken. Ja selbst bei der einseitigsten Gelehrsamkeit bleibt noch die gefahrvolle Frage, ob das Uebel der Verdüsterung im Laufe der Jahre abnehmen, oder zunehmen werde? Bei robusten Naturen kann man allenfalls das erstere hoffen; bei schwächlichen ist das zweite, der Erfahrung gemäß, nur zu sehr zu fürchten; besonders nach geistiger Ueberspannung.

17.

Eins bleibt noch übrig zu betrachten; nämlich der günstigere Fall, die Neugier der Kinder. Eine sonderbare Gier! Wie kann das Neue schon Gegenstand des Begehrens sein? Es heißt sonst, und mit Recht: ignoti nulla cupido.[86])

Also kurz, (denn mit dialektischen Wendungen darf ich Sie nicht lange aufhalten,) das Neue ist nicht der Gegenstand der Begierde, sondern das Alte, welches in verworrenen Erwartungen hervorstrebt, und der Wahrnehmung bedarf, um geordnet zu werden.

Wie sah das aus? Wie ging es, wie geschah es? — So fragt die Neugier; und die Kinder fragen sogar bei Mythen und Fabeln: Warum that er das? Warum fing er es nicht lieber so oder so an?[87])

Denn die Illusion ist beim Kinde stark genug, um selbst die Puppe zu beleben und den Stock in ein Reitpferd zu verwandeln; vollends also, um einer erdichteten Person ins Herz schauen zu wollen. Wäre der Dichter nicht im Stande, auch uns noch wieder in Kinder umzuschaffen, wie brächte er es wohl dahin, uns durchs Epos oder Drama zu fesseln?

Jetzt wünschte ich, Sie möchten sich der Ausdrücke Wölbung und Zuspitzung erinnern, die ich öfter nöthig haben werde.[82]) Sind Ihnen dieselben entfallen, so ists meine eigne Schuld; denn die Worte stehn in meiner Psychologie nicht an einer günstigen Stelle; und von den damit bezeichneten Begriffen ist zu selten Gebrauch gemacht*). Jede unmittelbare Reproduktion kann dazu Gelegenheit geben. Um das zu zeigen, komme ich auf die obige Vorstellung H zurück (14), welche erweckt wurde, indem a und b, — das jetzt im Bewußtsein Vorhandene, sich einer Hemmung durch c unterwerfen mußten. Wir wollen jetzt annehmen, es gebe noch andre, dem H sehr nahe ähnliche, also auch dem c beinahe gleichartige, ältere Vorstellungen; so wird von diesen fast dasselbe gelten, was von H gilt; nämlich, indem die Hemmung sich vermindert, können sie sich erheben; und weil sie es können, so thun sie es wirklich. Allenfalls können Sie hier die Buchstaben H und c für die Namen zweier musikalischer Töne nehmen, wiewohl ich diese Bedeutung ursprünglich nicht beabsichtigte. Schreiben wir einmal h statt H, so wird nun freilich h nicht mehr, wie vorhin angenommen, gleichartig mit c; aber es liegt doch nahe dabei; und Sie werden nicht lange zweifeln, daß, wenn Sie den Ton c hören, dann etwas von h, und von allem, was zwischen h und c hörbar ist, aus dem Vorrathe Ihrer Tonvorstellungen sich ins Bewußtsein empor arbeitet. Wäre das nicht: so hätte der Ton h nimmermehr den Namen ces bekommen. Denn ces heißt ein erniedrigtes c, folglich kann c als verändert bis in ces aufgefaßt werden. Gleichwohl, da der Ton h keineswegs der nächste mögliche an c, sondern um eine sehr merkliche Distanz auf der Tonlinie vom Punkte c entfernt ist, so versteht sich von selbst, daß jede Vorstellung, die sich als ein zwischen c und h liegender Punkt betrachten läßt, auch in demselben Grade leichter empor steigt, wie sie dem c näher liegt; und daß dieses eben so wohl für Töne zwischen c und cis gilt, als für die zwischen c und h.

Nehmen wir nun das Beispiel weg! Jede unmittelbar sich reproduzirende Vorstellung wird andre neben sich haben, die mit ihr zugleich von der bisherigen Hemmung mehr oder minder frei werden, und folglich anfangen sich zu erheben. Aber wie weit können sie damit kommen? Wenn der Ton c jetzt eben wirklich erklänge, so würden Sie je länger desto weniger h im Bewußtsein behalten. Wenn eine bestimmte Empfindung fortdauernd gegeben wird, so erheben sich zwar ihre Nach-

*) Psychologie I, §. 100, Anmerkung B.

barn, aber eben hiemit erhebt sich eine wachsende Hemmungssumme, das heißt, eine wachsende Nothwendigkeit, wieder zu sinken. Einzig und allein diejenige ältere Vorstellung, welche der jetzigen Wahrnehmung vollkommen genau gleichartig ist, macht davon eine Ausnahme; sie braucht nicht wieder zu sinken, sondern, wieviel von ihr sich erhoben hat, soviel vereinigt sich ohne Weiteres mit der durch Wahrnehmung eben jetzt produzirten Vorstellung.

Sind die Worte Wölbung und Zuspitzung jetzt deutlich? Wölbung ist das Steigen, Zuspitzung das Sinken aller Nachbarn zusammen genommen. Denn was sich erhebt, dies alles zusammen bildet gleichsam eine Figur, wie wenn ein Gewölbe sich erhöbe; beim Sinken aber steigt die Mitte fortdauernd empor, während ringsum die Nachbarn sich senken; und der mittlere Punkt bildet gleichsam eine Spitze, die immer schärfer herausragt, je länger dieser ganze Prozeß dauert.

Es wäre zu wünschen, daß hievon einmal eine mathematische Darstellung geleistet würde; wozu ich bis jetzt nicht gekommen bin, und um desto weniger kommen werde, da es ähnlicher Wünsche sehr viele giebt, zum Theil mit weit größeren Ansprüchen. Für unsern nächsten Gebrauch kann das Vorstehende völlig hinreichen.

Die Neugier der Kinder war unser Gegenstand. Unter einer so allgemeinen Benennung ist nun freilich so vielerlei auf einmal enthalten, daß in verschiedenen Fällen die manigfaltigsten Nebenbestimmungen hinzutreten können; allein es bedarf kaum noch der Auseinandersetzung, daß dabei die eben beschriebene Wölbung und Zuspitzung die Grundlage ausmacht. Wenn sich ein buntes und bewegliches Objekt dem Kinde darbietet, oder eine Erzählung den Knaben reizt, so ist freilich nicht etwa nur ein einziger Punkt c, und eine einzige Vorstellung H mit ihren Nachbarn im Spiele; auch geschieht nicht immer die Zuspitzung so vollständig in dem Punkte wo sie anfing, als ob die Wahrnehmung still hielte bis jene fertig ist; sondern die Wölbung beginnt an allen einzelnen Punkten des Wahrgenommenen zugleich, und die Spitzen verschieben sich jeden Augenblick, während die Begebenheit vorschreitet. Aber dergleichen versteht sich von selbst, und es wäre lächerlich, wenn man bei Betrachtungen, die der mathematischen Psychologie angehören, darüber noch viel Worte machen oder verlangen wollte.

Nur eine einzige Frage mag uns hier einen Augenblick beschäftigen; nämlich: wiefern ist in der Neugier eine Begierde, und deren Befriedigung in dem Anschauen des neuen Gegenstandes zu erkennen?

Ueber die Thorheit derer, die sich ein besonderes Begehrungsvermögen, wohl gar ein Aus- und Eingehn des Begehrens und der begehrten Gegenstände einbilden, — die nicht begreifen, daß alles Begehren und alle Befriedigung lediglich im Kreise der Vorstellungen sich ereignet, indem es den Zustand derselben verändert, — darüber ist hier nicht zu reden.

Sondern das ist zu bemerken, daß nicht in der unmittelbaren

Reproduktion der Grund der Begierde muß gesucht werden; denn in dem bloßen Steigen oder Sinken der Vorstellungen liegt nichts von dem Gefühle, welches mit der Entbehrung, vielweniger also von dem, was mit der Befriedigung verbunden ist*). Sehr häufig aber verbindet sich die mittelbare Reproduktion mit der unmittelbaren. Das heißt: es steigt nicht bloß jede Vorstellung durch eigne Kraft, sondern auf dem erreichten Punkte gehalten und getragen wird sie auch durch diejenigen, mit denen sie zum Theil verschmolzen ist. Verweilen wir einen Augenblick hiebei.

Vorhin habe ich von Nachbarn geredet. In großen Städten kennen sich die Nachbarn oft gar nicht; dann bewegt sich jeder für sich von jenen unabhängig. Solch großstädtisches Benehmen habe ich vorhin beschrieben; die Nachbarn kamen von selbst, und gingen dann auch ohne Weiteres, als sie wieder nach Hause geschickt wurden. Kehren wir aber nunmehr in eine kleine Stadt ein, wo jeder den andern kennt, so halten auch die Nachbarn besser zusammen; und sie empfinden es, wenn einer vom andern soll getrennt werden. So machen es auch die benachbarten Vorstellungen, welche zugleich hervorkamen, wenn sie nämlich zuvor schon unter sich verschmolzen sind.

Bei dem Neugierigen nun strebt nicht bloß vielerlei auf einmal, sondern auch vieles Verbundene hervor. Der Gegenstand aber, der die Neugierde befriedigt, erregt fürs erste dadurch eine Spannung, daß er einiges zuläßt, anderes verweigert. Dann fügt er noch manches hinzu, welches unerwartet, mithin ganz eigentlich neu, nämlich neu in solcher Verbindung ist, worin es sich jetzt zeigt. Dadurch gewährt er den aufgeregten Vorstellungen neue Haltungspunkte und in diesen stärkere Verknüpfungen; und in demselben Augenblicke, wo solches geschieht, wird das Emporstreben gegen die vorhandenen Hemmungen begünstigt; das heißt, die Neugierde wird befriedigt, indem die Fragen, worin sie sich ausspricht oder doch aussprechen könnte, nun beantwortet sind. Gewißheit statt des Zweifels ist im allgemeinen Befriedigung. Im engern Sinne befriedigend heißt der Gegenstand, wenn er die Erwartungen erreicht oder selbst übersteigt; letzteres streift schon an ästhetisches Urtheil, wovon wir jetzt nicht reden.

18.

Werden wir wohl verlangen, daß die Kinder allem dem Neuen, was sich ihnen, oder was wir ihnen darbieten, neugierig entgegenkommen sollen? — Die Neugier ist oft ungelegen, oft nicht möglich und nicht nöthig.

Sie ist ungelegen oft nur der Umstände wegen, in denen wir uns befinden; das ist jedoch kein Fehler der Anlage. Manchmal aber zeigt sie einen solchen, indem sie Lüsternheit verkündigt. Dann liegt der

*) Psychologie §. 104.

Fehler noch immer nicht in der Neugier als solcher, sondern in dem Affekt, der in den ältern, jetzt aufgeregten Vorstellungen seinen Sitz, und im Organismus seinen Grund hat. Wir werden also diesen, nicht aber die Neugier selbst tadeln.

Beim Unterricht ist die Neugier in ihrer ausgebildeten Gestalt nur da möglich, wo schon Verbindung genug in den ältern Vorstellungen — das heißt hier, in den Vorkenntnissen, gewonnen ist. Da bezeichnen wir sie durch den Ausdruck Interesse, wiewohl dem letztern noch mehrere Bestimmungen zukommen. Nöthig aber für den gedeihlichen Unterricht ist nur jene erste Grundlage der Neugier, welche wir als Wölbung und Zuspitzung sinnbildlich bezeichnet haben. Ohne diese fehlt es theils an Verknüpfung des Neuen mit den Vorkenntnissen, theils an Präzision der Auffassung. Die Wölbung vermittelt die Anknüpfung; und in der Zuspitzung liegt die Präzision, Schärfe, Bestimmtheit, Genauigkeit.

Lassen Sie uns nun auf den Fehler der Anlage zurück blicken, welchen wir im Gegensatze hiemit antreffen werden, wo uns das früher betrachtete, physiologisch zu erklärende Hinderniß im Wege steht. Wir können ihn mit dem Worte Steifheit der Köpfe bezeichnen.[83])

Stand schon das Hinderniß der einfachen, unmittelbaren Reproduktion entgegen, (14, 15,) so wird es noch weit mehr die Wölbung verkümmern, die nichts anderes ist als eine schwächere und folglich leichter zu verhindernde Reproduktion.

Was ist die Folge? — Diejenigen ältern Vorstellungen, welche zu erregen gelungen ist, (wenn schon in minderem Grade als es beabsichtigt war,) bleiben fast nackt stehen. Sie haben nicht die Bekleidung mitgebracht, von der sie sollten umgeben sein. Sie stehen schon spitz da, und können also nicht mehr zugespitzt werden; daher bleibt die Bewegung aus, die man erwartete; und mit ihr das Gefühl, welches darin würde gelegen haben. Es wird also mechanisch etwas gelernt; nämlich in jedem Augenblick gerade das, was der Lehrer oder die Erfahrung hinreichend einprägt. Gleichgiltig, wie es aufgenommen war, wird es auch dem Zurücksinken aus dem Bewußtsein preisgegeben. Von allem dem gleichgiltig Aufgenommenen bleibt allmählich etwas Weniges haften; dies tritt in Verbindung; und wenn im Laufe der Zeit die Verbindung zu bedeutender Energie gelangt, so erstarrt sie, und läßt nichts Neues mehr zu. Hierin giebt es verschiedene Grade. Der eine lernt mit Mühe die Muttersprache; aber eine fremde Sprache findet daneben nicht mehr Platz. Der andre lernt zwar noch Latein; aber mit dem Griechischen darf man ihn nicht mehr plagen. Französisch klingt ihm wie ein verdorbenes Latein, Englisch vollends wie ein verdorbenes Latein und Deutsch. Freilich nicht ohne Grund; aber was hilft das ihm, der sich der neuern Sprachen beraubt?

In spätern Jahren gleichen die Köpfe solcher Menschen fast Beuteln mit Steinen oder Steinchen oder Sand, je nachdem in der Jugend

der mechanische Fleiß groß war oder klein oder gar nicht vorhanden. Für die Fleißigen giebt es viele Fächer, und in den Fächern verschiedene Lehrmeister. Denjenigen Zusammenhang, den sie in den Wissenschaften vorfinden, fassen sie auf, und erlauben darin später keine Veränderung. Die Unfleißigen lernen nichts Zusammenhängendes, und finden auch selbst keine Verknüpfung, wenn sie gleich vieles Einzelne wissen.

Das Gegenstück dazu sind diejenigen, welche als philosophische Köpfe erscheinen, weil ihnen alles bei allem einfällt. Die Wölbung ist dann vorhanden. Wenn es aber an der Zuspitzung fehlt, so entsteht eher Affekt, ja Enthusiasmus, als Kritik. Dahin gehören die, welche durchaus eine Philosophie aus Einem Gusse fordern, und denen man vergebens sagt, daß Logik, Ethik, Physik drei verschiedene Wissenschaften sind.

Damit wir nicht in Verwechselungen verfallen, bitte ich Sie, die eben beschriebene Steifheit mit dem früher erwähnten böotischen Temperamente zu vergleichen. Beides ist zuweilen verbunden, aber keineswegs immer; vielmehr können und werden sehr oft die steifen Köpfe neben den böotischen Temperamenten vergleichungsweise noch als sehr gute Köpfe erscheinen. Wo liegt wohl der Unterschied? Bei dem böotischen Menschen fanden wir einen Mangel an Sensibilität, wenn auch vielleicht nicht immer in den äußern Sinnen, sondern nur in der Reizbarkeit einer Vorstellungsmasse gegen die andre. Die herrschenden Massen, die gerade vorhandenen Vorstellungen lassen sich alsdann nicht aus ihrer Lage bringen durch das, was, gleichviel ob von innen oder von außen dazu kommt. Aber bei den steifen Köpfen ist der ursprüngliche Fehler von anderer Beschaffenheit. Sie empfangen, was sich darbietet; sie lernen von außen und empfinden von innen. Nur wo die Regung von innen kommen sollte, — wo in großer Breite das vorhin beschriebene Gewölbe aufsteigen und dann erst sich zuspitzen sollte, da ist der innerste Grund nicht beweglich genug, und deshalb wird den apperzipirenden Vorstellungsmassen zu wenig gegeben. Wir Männer finden uns, glaube ich, oft genug in diesem Punkte nachtheilig gestellt im Vergleich gegen kluge Frauen, denen die Auflösung eines Räthsels eher einfällt als uns, und welche eben deshalb gewandter sind, um in geselligen Verhältnissen zu merken, zu spüren, zu berücksichtigen, was sich nur kaum verräth, und was uns leicht entgeht. Böotisch sind wir nicht; denn wir fühlen wohl, was wir verfehlt haben, wann es hintennach klar an den Tag kommt; aber wir waren steif, als wir unser geistiges Auge in die gehörige Richtung bringen sollten, um es zu erkennen. Wie unsre Bücher uns körperlich kurzsichtig machen, so hat auch die manigfaltige Anstrengung unseres Lesens und Denkens — wer weiß was? an unserm Gehirn verdorben, dergestalt, daß der Vorrath unserer Vorstellungen seine natürliche Elastizität oft gar nicht, oft zu spät erst gelten machen kann.

Es kommt uns beiden nun hier nicht darauf an, das Gehirn zu

erkennen, und seine möglichen Fehler physiologisch zu ergründen. Aber wohl ist es nöthig, daß wir psychologisch unterscheiden, ob das Hinderniß dort wirkt, wo Vorstellungen von der Schwelle des Bewußtseins aufstreben,[82]) oder dort, wo die schon im Bewußtsein vorhandenen Vorstellungen sich einige Hemmung durch das Hinzukommende sollen gefallen lassen.

Welcher von diesen beiden Fällen mag wohl ein größeres Hinderniß voraussetzen? Das läßt sich schätzen nach der Energie, welche von dem Hindernisse getroffen und zurückgehalten wird. Wenn schon Vorstellungen im Bewußtsein zusammen kamen, die eine Hemmungssumme ergeben, so gehört ein Hinderniß von sehr derber Natur dazu, um der Hemmungssumme das Sinken, und hiemit der ganzen Gemüthslage die entsprechende Abänderung zu verwehren. Ganz anders verhält es sich, wenn bloß an der Wölbung etwas soll gehindert werden. Sie kennen aus meiner Psychologie den Satz: die reproduzirten Vorstellungen richten sich anfangs nach dem Quadrate der Zeit; ja gar nach dem Kubus der Zeit, wenn die erweckende neue Wahrnehmung, wie gewöhnlich, eine kleine Weile braucht, um nur bemerklich zu werden. Was heißt das, und worauf bezieht sich der Satz? Erstlich heißt es soviel als: in den ersten Augenblicken, oder für eine sehr kleine Zeit, muß man diese Kleinheit doppelt und dreifach derjenigen Energie beilegen, womit die reproduzirte Vorstellung sich regt. Also ist es sehr leicht, eine so kleine, so geringe Energie zu hindern. Aber eigentlich bezieht sich der Satz auf diejenige reproduzirte Vorstellung, welche der neuen Wahrnehmung vollkommen gleichartig ist. Diese nun hat immer noch mehr Energie, als ihre Nachbarn, welche das bilden sollen, was wir oben das Gewölbe nannten. Folglich wird nun desto leichter auch ein geringes Hinderniß die Wölbung verderben oder wenigstens verunstalten können, indem sie nicht in allen Punkten gleichmäßig erfolgt. Daher finden wir sehr natürlich die Steifheit weit öfter, als das böotische Temperament, welches eine viel größere Abweichung vom Normalzustande voraussetzt.

19.

Eine geringe Abänderung in der bisherigen Annahme des Hindernisses wird uns jetzt in eine ganz andere Gegend unseres pädagogischen Erfahrungskreises versetzen; und wir werden ein Beispiel gewinnen, wie nahe verwandt oftmals die Ursachen sind, wo die Wirkungen eine weite Verschiedenheit zeigen. Solche Beispiele sind wichtig zur Warnung, daß man nicht in der Ferne suche, was vor den Füßen liegt; und vor allem, daß man nicht in Erstaunen gerathe, wo die einfachsten Erklärungen zureichen.

Ohne allen Zweifel, mein theurer Freund, kennen Sie eine Klasse von Köpfen, die recht dazu geschaffen zu sein scheinen, um den Erzieher mit falschen Hoffnungen hinzuhalten und zu täuschen. Lebhafte, freund-

liche, leicht faſſende, fein bemerkende, gewandte und rüſtige Naturen, die man zwar Mühe hat im Zaum zu halten, die ſich aber doch lenken laſſen, und bei denen, ſo lange man ſie beaufſichtigt, und Verkehrtes abſchneidet, das Rechte und Gute freiwillig in mancherlei erwünſchten Zeichen hervortritt. Nur Schade, am Ende will ſich nichts verdichten und befeſtigen; ſondern das Fleiſch iſt und bleibt mächtiger als der Geiſt.

Die alte Pſychologie wird ſagen: Seht da die Sinnlichkeit! ſeht den Unterſchied des Verſtandes und der Vernunft! Seht den klugen Kopf, der, ſobald von Pflicht die Rede iſt, alsdann die Vernunft der Sinnlichkeit unterordnet!

Ließe ſich die Thatſache mit ſo groben Zügen richtig zeichnen, ſo würden wir nun freilich uns mit der ein für allemal untergeordneten Vernunft keine Mühe geben, ſondern nichts Beſſeres erwarten, als einen durchweg egoiſtiſchen Verſtand, wie er auf dem Theater oft genug und in Romanen, glaube ich, noch öfter gezeichnet wird. Denn die poetiſchen, oder nach der alten Pſychologie' zugeſchnittenen Charaktere ſind ungemein konſequent; aber in wirklicher pädagogiſcher Erfahrung ſchillert und ſchimmert oft eine ſo manigfaltige Färbung durcheinander, daß man doch etwas mehr Mühe hat, um die Begriffe zu finden, welche den Thatſachen hinreichend entſprechen.

Was zuvörderſt den Verſtand der angedeuteten Menſchenart anlangt, ſo iſt er, genau betrachtet, nicht von der beſten Art, wenn er gleich oft genug leuchtet und blitzt. Ganz abgeſehen von Pflicht oder Genuß, zeigt er ſich ſpringend und planlos; daneben bemerkt man ein eben ſo wunderliches Gedächtniß, welches für eine Menge von Einzelnheiten vortrefflich, aber dem Zuſammenhängenden ganz abhold iſt; ſo daß, um mit der alten Pſychologie zu reden, in den Lehrſtunden der Verſtand vieles außerordentlich ſchnell faßt und begreift, wogegen das Gedächtniß wenig oder nichts behalten will. Ich ſage mit Fleiß: behalten will, denn ſo ſcheint es, als ob das ſonſt gute, ja ausgezeichnete Seelenvermögen förmlich eigenſinnig wäre. Daher entſteht eine natürliche Täuſchung beim Erzieher. Er unterſucht: hat der junge Menſch übeln Willen? Nein; er weiß nicht einmal recht, was er will; jedenfalls fügt ſich ſein Wollen nach den Umſtänden; warum ſollte man ihm denn nicht ſo viel und auf ſo lange Zeit guten Willen abgewinnen können, als nöthig iſt, um das zu behalten und ſich ein für allemal einzuprägen, was mit dem Verſtande ſchon hinreichend gefaßt war? Er behält ja doch ſo vieles Einzelne; warum ſollte er das Zuſammenhängende wieder los laſſen, nachdem er es einmal richtig ergriffen hatte?

Wenn die aus der Erfahrung geſchöpften Züge meiner Beſchreibung Ihnen, mein verehrter Freund! deutlich genug hervorgehoben erſcheinen, ſo werden Sie nun ſchon wiſſen, wie ich dazu komme, dieſen Gegenſtand dem vorigen anzureihen. Zwar auf den erſten Blick kann nichts unähnlicher ſein, als die Gewandtheit, von der ich jetzt ſpreche, und die Steifheit, die mich im vorigen Briefe beſchäftigte. Allein Sie werden

schon bemerken, daß gerade hinter der Gewandtheit sich eine eigenthümliche Art von Steifheit verbirgt, die keinesweges vom Willen abhängt und ausgeht, wohl aber sehr stark und nachtheilig auf den Willen einfließt. Es fehlt nämlich in dem jetzt betrachteten Falle gerade wie im vorigen am Zusammenhange. Hier, wie dort, haben sich die Auffassungen vereinzelt, verstückelt; und statt der kontinuirlichen Uebergänge entstehn Sprünge und Risse.

Und worauf deutet denn wohl diese Klasse von Phänomenen? Vielleicht hätte ich das gleich aussprechen sollen.

Jenes Hinderniß, welches uns schon so lange beschäftigt, ist nicht allemal ein fortdauerndes, sondern es entsteht und vergeht. Der Organismus erträgt einen gewissen Grad oder eine gewisse Dauer der Anspannung von Seiten des Geistes; aber nicht mehr und nicht länger, wofern er nicht feindlich zurückwirken soll. Das ist bekannt genug in allen den Fällen, wo eine geistige Anstrengung absichtlich zu lange fortgesetzt wird. Jetzt denken Sie sich Menschen, die alle Minute eine kleine Erholung nöthig haben; und deren Organismus sich diese Freiheit wirklich schafft, noch ehe sie es selbst merken und beschließen. Gleich darauf sind sie wieder frisch, wohl aufgelegt, geistig thätig; aber der Gedankenfaden ist während der Pause, welche eben vorher ging, zerschnitten und verändert. Solche können alles erreichen, was sich im Fluge erreichen läßt; sie scheinen selbst reich an Gedanken, wenigstens an Einfällen; und sie sind noch reicher an Worten. Aber ein böser Umstand verräth ihre Schwäche: sie mögen nicht allein sein. Immer muß Gesellschaft, oder wenigstens ein Buch, ihnen zu Hilfe kommen. Und nur nicht gar zu ernste Gesellschaft; kein systematisches Buch; das nennen sie trocken und langweilig, sobald sie sich offenherzig äußern. Doch nicht immer sind sie offen; nicht immer unfähig zur Selbstüberwindung; vielmehr eine bestimmte Absicht, oder ein bestimmtes Verhältniß gewinnt ihnen manchmal Anstrengung genug ab, um ihre Schwäche zu verdecken. Kommt man ihnen durch Abwechselungen zu Hilfe, indem man sie von verschiedenen Seiten her öfter auf denselben Punkt zurückführt: so gewinnen ihre Gedanken leicht eine scheinbare Haltung, einen augenblicklichen Zusammenhang; läßt man sie aber allein, so reihen sie flüchtige Einfälle an einander; dann mißfallen sie sich selbst, und suchen Zerstreuung oder eigentlich Aufregung. Daher ein Schein von vorherrschender Sinnlichkeit, die oft gar nicht durch sanguinisches Temperament, gar nicht durch ungewöhnlich starke Vegetation kann nachgewiesen werden, sondern nur deshalb angeklagt wird, damit der Fehler einen Namen bekomme, auf welchen man durch entfernte Folgen geleitet wird. Was für Böses ist nicht schon der Sinnlichkeit angedichtet worden, in Fällen wo sie sehr unschuldig ist!

Aber warum haben diese Menschen ein schlechtes Gedächtniß neben dem vortrefflichen? Ein schlechtes für den Zusammenhang, ein gutes für Einzelnheiten? Warum selbst da noch, wo ihr Nachdenken schon in den

Zusammenhang eingedrungen war, ein schlechtes Gedächtniß? — Eine vorläufige Antwort ist leicht. Sie schienen in den Zusammenhang einzudringen, weil sie die äußersten Enden der Gedankenfäden zusammenknüpfen konnten; aber das Frühere war ihnen entfallen und das Spätere noch nicht vorausgesehen, als sie einem bündigen Unterricht für den Augenblick folgten. Ihr Geist erzeugte also auch keinen Zusammenhang; sondern man führte sie über schmale Brücken, auf denen sie in jedem Moment gerade nur die Punkte sahen, die sie nun eben betreten sollten.[88])

Eben so wenig, als man bei diesen Naturen die Sinnlichkeit oder das Gedächtniß anzuklagen hat, liegt bei ihnen die Wurzel des Uebels im Willen. Sie gleichen keinesweges jenen verneinenden Geistern, die wir oben als behaftet mit dem choleriſchen Temperament bezeichneten; sie sind zu windig dazu. Dennoch nehmen sie im Jünglingsalter gern etwas Stachlichtes an, was zwischen Eitelkeit und Rechthaberei schwebt; indem sie, falls es ihnen einmal gelingt, einen Gedanken festzuhalten und eine längere Folgenreihe daran zu knüpfen, hierauf im Gefühl ihrer gewöhnlichen Schwäche einen besondern Werth legen, so gern sie übrigens dem Wahne nachhängen, sie könnten das strenge Denken und das genaue Wissen füglich andern überlassen, da sie es ja nicht nöthig hätten!

20.

Kehren wir nun zurück zu den Begriffen der Wölbung und Zuspitzung! Die Wölbung soll eigentlich so groß sein, daß sie alle diejenigen Vorstellungen umfaßt, welche irgend einen Grad von Freiheit, irgend einen freien Raum, (wie ich es früher nannte,) durch das gegebene Neue erlangten. Das obige Beispiel (17) mag dies erläutern. Sie wissen, daß ich auf der Tonlinie die Distanz der Oktave als diejenige betrachte, welche durchlaufen werden muß, bevor man zu dem Punkte des vollen Gegensatzes*) gelangt. Dies vorausgesetzt, so sollte, wann der Ton c vernommen wird, alles, was von Tonvorstellungen innerhalb der obern und der untern Oktave jemals war gehört worden, in Aufregung versetzt werden. Die Basis des Gewölbes müßte also nicht weniger als zwei Oktaven umfassen. Es ist aber gewiß, daß bei weitem der größte Theil dieses Gewölbes, wofern die Wahrnehmung des eben jetzt erklingenden Tons c nur die geringste Dauer gewinnt, sehr schnell wieder niedergedrückt wird, wegen des Gegensatzes zwischen c und den übrigen Tönen. Dies Niederdrücken gehört schon der Zuspitzung an; welche jedoch eine merkliche Zeit verbrauchen wird, um sich zu vollenden. Versucht jemand, den eben gehörten Ton c nachzusingen, und singt er falsch, während er glaubt, den Ton richtig zu treffen, so hat sich bei ihm die Zuspitzung sicher nicht vollendet.

*) Psychologie I, §. 41.

Ohne uns nun um das Beispiel weiter zu bekümmern, bemerken wir hier zwei Begriffe, von sehr allgemeinem Gebrauche; nämlich außer jenem von der Basis des Gewölbes noch den von der Zeit, deren die Zuspitzung bedarf, um einen bestimmten Grad von Genauigkeit zu erlangen.

Ferner nehmen wir hinzu, daß, wenn eine gegebene Wahrnehmung nicht einfach ist, alsdann auch die von ihr veranlaßte Wölbung manigfaltig, — und daß, wenn viele Wahrnehmungen einander schneller folgen, als die zugehörigen Zuspitzungen geschehen können, alsdann auch der hieraus entspringende Prozeß sich sehr verwickeln muß.

Es ist der Mühe werth, hier der Sprache und des Verstehens derselben zu gedenken. Jedes Wort (ja eigentlich jeder Buchstabe eines jeden Wortes) bewirkt die ihm angehörige Wölbung und Zuspitzung; das Verstehen eines ganzen Satzes geht von allen diesen Punkten aus, und ist das Gesamtresultat, welches dadurch erst möglich wird.

Um nun den vorigen bildlichen Ausdruck beibehalten zu können, müssen wir in Gedanken gar viele Gewölbe in einander hineinzeichnen, die in beständiger Bewegung des Steigens und Sinkens begriffen sind, bis das vollste Verstehen zu Stande kommt.

Wer wird sich wundern, daß ein solcher Prozeß leicht verletzlich ist? Gesetzt, wir sprächen ganz fehlerfrei: so würde dennoch schwerlich einer unsrer Zuhörer uns ganz genau verstehen.[89]) Es zeigen sich aber jetzt drei Quellen möglicher Fehler:

1) in dem Grunde selbst, aus welchem die Wölbung aufsteigen soll;
2) in der Verhinderung der Wölbung, und
3) in der Unterbrechung der Zuspitzung.

Die beiden letzten Fehler können von dem physiologisch zu erklärenden Hindernisse abhängen, mag es nun anhaltend oder abwechselnd eintreten; der erste Fehler aber, — wenn die Vorstellungen, die sich erheben sollten, selbst nicht die rechte Konstruktion haben, weiset zunächst auf die Psychologie zurück; auch muß er von älterem Datum sein, indem der Grund und Boden, welchen die Gesamtheit der vorhandenen Vorstellungen bildet, ohne Zweifel früher da war, als zur Reproduktion Gelegenheit eintrat.

Sie sehn nun schon, mein theurer Freund, daß ich Sie bald einladen werde, mit mir in der Betrachtung mehr in die Tiefe zu gehn; da ich jetzt nicht bloß die Reproduktion selbst, indem sie geschieht, sondern auch die Konstruktion dessen in Frage bringe, was schon da sein muß, ehe es zum wirklichen Reproduziren kommt.

Vergessen darf ich aber nicht, daß eine Bemerkung über die Form, welche das zu Reproduzirende annehmen konnte, ganz in der Nähe liegt. War ein Hinderniß von abwechselnder Art, welches Pausen in seiner Wirksamkeit macht, im Organismus von der Geburt an begründet: so konnte selbst die Reihenbildung der Vorstellungen, die wir nun bald in Betracht ziehen müssen, nicht umhin, unter einem solchen Einflusse

zu leiden. Durchgehends mußten die Gedankenfäden kurz ausfallen, wenn sie häufig abgeschnitten wurden. Hatten sie in jenen Pausen sich gebildet, so kam das wieder eintretende Hinderniß des Vorstellens gleichsam wie eine Schere, und machte ein Ende, wo der Sache nach das Ende noch nicht eintreten sollte. Die Gedanken mußten dann ausfallen, wie eine falsch interpungirte Schrift. So fallen sie ja bei zerstreuten Zuhörern allemal aus. Gleicht nun auch die Erfahrung und der Unterricht manchmal einem Buche, welches gestattet, daß man die Lesung wiederhole, so ist dies doch nicht immer der Fall; auch wird das nöthigste Wiederholen oft versäumt. Im allgemeinen also werden wir einen Unterschied antreffen zwischen Menschen, deren Gedankenreihen kurz, und andern, bei denen sie länger sind. Wo nun aus kurzen Reihen etwas kann zusammengesetzt werden, da können jene etwas leisten; aber wo lange Reihen durch die Natur des Gegenstandes gefordert werden, da werden sie zurückbleiben und ihre Unfähigkeit verrathen. Sollten Sie zufällig hiebei schon an griechische und lateinische Auktoren denken, und an deren theils innerlich verwickelte, theils durch allerlei Bindungsmittel an einander hängende Perioden; — oder auch an den Zusammenhang mathematischer Demonstrationen, oder an historischen Pragmatismus: so würde mir eine solche Nebenbetrachtung gar nicht ungelegen scheinen, wiewohl ich sie jetzt nicht verfolgen kann.

21.

Wenn Sie sich von mir ließen spazieren führen, so würden Sie schon erlauben, einmal seitwärts, bloß einer interessanten Aussicht wegen, vom rechten Pfade abgelenkt zu werden. Auch jetzt bitte ich um einen Gang zur Seite, einer psychologischen Aussicht zu gefallen, die ja wohl irgend einmal, wie ohne Ausnahme alles Psychologische, auch eine Bedeutung für Pädagogik wird zu erkennen geben, wenn ich schon für jetzt eine solche nicht darzuthun wüßte.

Wölbung und Zuspitzung haben wir bis jetzt immer als einen zusammenhängenden Prozeß betrachtet; und doch sind nicht bloß die Begriffe gerade entgegengesetzt, sondern wir wissen auch, daß eins nach dem andern geschehen muß. Sollten sich denn diese Zwillinge nicht trennen lassen? Vielmehr, die Möglichkeit liegt klar vor Augen.

Sähen Sie irgendwo plötzlich einen Lichtschein, einen Blitz, entstehn und schwinden, was würde sich in Ihnen ereignen? Wölbung! Sähen Sie ihn noch einmal, gerade so, und an derselben Stelle, was würde erfolgen? Zuspitzung!

Belieben Sie nur zu erwägen, daß selbst eine völlig momentane Empfindung, falls es wirklich dergleichen gäbe (was niemals kann nachgewiesen werden,) keinesweges einen solchen Effekt haben würde, der lediglich auf den Augenblick des Empfindens beschränkt wäre. Betrachten wir noch einmal jene Vorstellung H, von welcher ein Theil y her-

vortritt! (14) Zu diesem Hervortreten gehört allemal Zeit, wenn auch wirklich die Hemmung durch a und b plötzlich verschwinden könnte; aber auch das kann nicht sein, denn die Hemmungssumme (zwischen a und b einerseits und c andererseits,) sinkt nur allmählich, wenn schon c eine momentane Empfindung wäre oder dafür gelten könnte. So gerade nun, wie y allmählich wächst, erheben sich auch die Nebenvorstellungen, deren Erwachen dasjenige ausmacht, was wir die Wölbung nennen. Und der zunächst liegende Unterschied, zwischen der jetzigen und der früheren Voraussetzung, zeigt sich darin, daß die Wölbung frei bleibt von dem, worauf sonst die Zuspitzung beruht; so lange nämlich, bis dieselbe Empfindung zum zweitenmale eintritt. Denn alsdann erst beginnt die Hemmung der Nebenvorstellungen durch die Empfindung, der sie nicht völlig gleichartig sind. Dagegen würde die früher betrachtete, fortdauernde Empfindung schon während ihrer ganzen Dauer zuspitzend gewirkt haben (17).

Aber Sie, mein trefflicher Kenner der Aesthetik! sollten Sie nun wohl schon errathen, zu welcher Untersuchung ich Sie hiemit einlade? Zwar nicht zu einer ästhetischen; denn in der Beurtheilung des Schönen und Häßlichen verändert sich nicht das Geringste, man möge nun die Möglichkeit solches Urtheils psychologisch einsehen oder nicht. Aber interessant möchte es Ihnen doch sein, wenn ich etwa im Stande wäre, Ihnen das Räthsel der Auffassung des Zeitmaßes zu lösen, welches in der Poesie wie in der Musik so höchst wichtig ist!

Sehen wir einmal nach, ob wir — ich will noch nicht sagen, die Lösung, — aber doch eine Vorkenntniß zu dieser Lösung gewonnen haben? Denken Sie sich inzwischen andre Beispiele, als das vorige vom Lichtschein, was ich nur deshalb wählte, damit die nachfolgenden bequemeren Beispiele nicht einsam stehen, und den Gesichtskreis nicht auf eine nachtheilige Weise beschränken möchten.

Die Glocke schlägt. Oder: Sie hören die Tropfen fallen von einer Dachrinne. Oder: Sie trommeln taktmäßig auf dem Tische; oder was sonst Ihnen beliebt, um eine Reihe von Empfindungen zu haben, welche gleichartig sich nach gleichen Pausen wiederholen.

Hier fällt Ihnen nun gewiß das ein, was in der Metrik und Musik durch die Worte Hebung und Senkung (Arsis und Thesis) bezeichnet wird. Ich nehme hier Hebung für gleichbedeutend mit Wölbung, Senkung für gleichbedeutend mit Zuspitzung; und durch diese Erklärung wird nicht bloß der mögliche Mißverstand der Worte vermieden, sondern auch die Sache selbst beleuchtet sein. Durch den ersten Schlag, den Sie vernehmen, wird Ihre ältere Vorstellung des nämlichen Tons samt allen benachbarten gehoben; durch den zweiten werden die Nachbarn zurückgewiesen oder gesenkt.

Aber das Zeitmaß! wo bleibt das? — Offenbar können Sie das erst mit dem dritten Schlage vernehmen, falls dessen Zeitdistanz vom zweiten gerade dieselbe ist, wie die Zeitdistanz des zweiten vom ersten.

Also müssen wir die Betrachtung fortsetzen. Der zweite Schlag wirkte nicht bloß senkend auf die Nachbarn, sondern zuspitzend auf die Hauptvorstellung. Hatte der erste Schlag Sie dahin gebracht, daß Sie horchten, ja vielleicht sich fragten: was höre ich? so giebt der zweite Schlag Ihnen die Antwort, indem Sie nunmehr den Ton ganz bestimmt als diesen und keinen andern erkennen. Allein das ist nicht alles. Die Senkung beim zweiten Schlage bezog sich nur auf die Nebenvorstellungen; was aber die Hauptvorstellung anlangt, so wirkt das zweite c gerade wie das erste c dahin, dem älteren gleichartigen H freien Raum zu schaffen; also: beim zweiten c wird der zuvor schon durchs erste gewonnene freie Raum für H plötzlich größer; und es ist, als bekäme dadurch H einen Stoß, damit der Theil von ihm, den wir y nannten, plötzlich wachse, oder genauer gesagt, plötzlich einen Zusatz an Geschwindigkeit des schon vorhandenen Wachsens bekomme.

Wüßten wir jetzt nur, was das eigentlich sei, was wir ein Vorstellen der Zeit nennen! Zwar der metaphysische Begriff der Zeit hülfe uns hier nichts. Sondern was wir, und mit uns jeder Soldat, der nach Kommando marschirt, oder jeder Trommelschläger, welcher seine Kunst versteht, — was wir alle uns als Pause zwischen zweien nächsten Schlägen vorstellen, indem wir den Takt wahrnehmen oder abmessen, — was dieses Vorgestellte sei, das ists, wornach ich jetzt frage. Unbekannt wie es ist, muß es doch jedenfalls ein Quantum sein, welches wir, die wir in der Auffassung des Taktes geübt sind, größer und kleiner nehmen können, um ein Adagio oder Allegro nach Belieben zu spielen. Schon zwischen dem ersten und zweiten Schlage muß dies Quantum abgeschnitten sein, damit es alsdann zwischen den zweiten und dritten eintretend anzeige, der dritte Schlag erfolge genau im rechten Moment. Aber was hier als Maßstab dient, das muß in der That ein allmähliches Geschehen in uns selbst sein, welches sich eben in dem Augenblick vollendet, wo wir den dritten Schlag fordern und als richtig eintreffend anerkennen.

Was nun auch das Material sein möge, von welchem ein größeres oder kleineres Quantum hier zum Maßstabe wird: soviel ist klar, daß der erste Schlag das Material mit dem vorgenannten y hervorhob, der zweite es abschnitt und zugleich wiederum von vorn an hervorhob, der dritte aber es nochmals gerade an der Stelle abschnitt, wo es zuvor schon abgeschnitten war; welches bestimmte Abschneiden dann auch der vierte und jeder folgende gleichzeitige Schlag erneuern wird.

Daß die genauere Untersuchung dieses Materials uns in die Lehre von der Reihenbildung der Vorstellungen hineinweisen wird, sehn Sie ohne Zweifel voraus. Zwar wenn wir von der Zeit sprechen, — das heißt, im zusammenfassenden Denken, — da brauchen wir nicht länger bei dem Gedanken einer Stunde, als einer Minute, uns aufzuhalten; und wiederum von der Minute sprechen wir eben so geläufig, wie von einer Sekunde. Aber — möchten Sie wohl ein Orchester dirigiren,

wenn ein Musikstück aufzuführen wäre, worin lediglich nur lange Noten, jede von der Dauer einer Minute, vorkämen? Wenn Sie das auch könnten — ich für mein Theil hätte nicht Lust zuzuhören; und zwar deswegen nicht, weil ich für eine Minute zwar den Begriff, nämlich sechzig Sekunden, habe; hingegen mein Zeitmaß, vermittelst dessen ich unmittelbar den Takt auffasse, nicht einmal sechs, vielweniger also gar sechzig Sekunden erreicht; während ich mit Leichtigkeit ganze, halbe und Viertelsekunden abmesse. Im Bezirke dieser bequemen Zeitmaße nun geschieht in uns ein wirklich sukzessives Vorstellen, welches gerade soviel Zeit verbraucht als es abzumessen dient; und daß für die wirkliche Sukzession dieses Vorstellens das Gesetz und die ganze Möglichkeit in der Lehre von der Reihenbildung müsse gesucht werden, dies, mein Freund! brauche ich Ihnen nicht erst zu sagen. Später werde ich Sie daran ausführlich genug erinnern.

Fassen wir nun das Bisherige zusammen, um zu sehen, wie weit es uns führt! Irgend eine Reihenbildung — die wir noch nicht näher kennen — hat uns, schon längst, mit einem gewissen Material versorgt, von welchem der erste Schlag, indem er den Theil y von H reproduzirt, ein unbestimmtes Quantum sukzessiv hervorhebt. Der zweite Schlag giebt dem y eine plötzliche Beschleunigung; hiemit wird jenes Quantum, genau so groß wie es bis zu dem Momente des zweiten Schlages angewachsen war, plötzlich mehr hervorgehoben, indem das beschleunigte y es mit sich hebt. Dadurch gerade wird nun dieses Quantum abgeschnitten, und losgetrennt von dem folgenden Theile des Materials, welcher eben im Begriff war, hervorzutreten; und auf welchen jetzt eine solche Hemmung wirkt, wie jene, die wir als den Grund der Zuspitzung kennen.

Doch hier muß ich mich deutlicher machen. Unterscheiden Sie:

1) von dem Material, was als Zwischenzeit, als Pause vorgestellt wird, die Nebenvorstellungen, welche in der Senkung eine Hemmung erleiden.
2) von der Reproduktion des y die Reproduktion des ersten c durch das zweite c; und überhaupt diejenige der sämtlichen vorhergehenden c durch das nun folgende c.

Nämlich, jenes, als Zwischenzeit vorgestellte Material darf gerade in sofern, als die Zeit gemessen wird, keine Senkung erfahren; denn das hieße soviel, als: die Vorstellung des Maßstabes wird gehemmt; gerade gegen den Sinn unserer Betrachtung. Es ist aber auch, wenn Sie zurückblicken, nicht schwer, den Unterschied zu fassen. Was waren das für Nebenvorstellungen, welche sollten gesenkt werden? Die Nachbarn; die Sie in unserm obigen Beispiele (20) fanden, wenn Sie von c eine Oktave aufwärts und abwärts durchliefen. Aber jenes Material, was sich für uns in die Vorstellung einer Pause, einer leeren Zeit verwandelt, kann unmöglich etwas so Bestimmtes sein; sonst ließe sich eben dadurch bestimmen, was das sei, das wir in die Zeitdistanz hineinschieben,

um sie damit auszufüllen und abzumessen. Aber unser Zeitmaß hat keinen Ton, so wie unser Augenmaß keine Farbe.

Ferner: beim zweiten und jedem folgenden Schlage geschieht zweierlei Reproduktion zugleich. Erstlich: die ältere Vorstellung H, welche schon in dem Vorrath unserer Vorstellungen lag, bekommt einen neuen Anlaß zur Reproduktion; oder: ihr reproduzirter Theil y wird größer. Aber zweitens: auch das erste, und überhaupt jedes vorhergehende c erhebt sich beim Eintreffen des zweiten und jedes folgenden c.

Nun bemerken Sie noch, daß während y das ihm anhängende Zeitmaterial schon beim ersten Schlage anfing mit sich empor zu heben, hiedurch Gelegenheit gegeben wurde, daß sich das erste c mit diesem Material verbinden, verschmelzen, kompliziren kann; nämlich gerade mit soviel von demselben, als wieviel zwischen dem ersten und zweiten Schlage hervortreten kann. Beim zweiten Schlage nun wird vermöge der entstandenen Verbindung auch gerade das Verbundene, aber nicht mehr, in Reproduktion durch das erste c gesetzt. Käme also der dritte Schlag zu spät: so würde zwar diejenige Reproduktion, welche von y ausgeht, noch mehr von dem unbestimmten Material mitbringen; aber die andre Reproduktion, welche vom ersten c anhebt, würde nicht weiter folgen; denn sie reicht nicht weiter; und wo sie abbricht, da veranlaßt sie das bekannte Gefühl von Leere, welches wir empfinden, wenn wir die Glockenschläge zählen, und während es unsrer Meinung nach schon acht Uhr sein sollte, die Glocke uns sagt, es sei erst sieben Uhr.

Es wird Ihnen nun von selbst einfallen, daß beim dritten Schlage es einen wichtigen Unterschied macht, in welchem Grade der Stärke derselbe im Verhältniß gegen den ersten und besonders gegen den zweiten erfolgt. Soll nämlich nach der Senkung, welche der zweite verursachte, eine neue Hebung eintreten, so gehört dazu ein ictus;[90]) aber was kann dieser wirken? — Fragen wir nur zuerst, was er wirken muß? so bietet sich aus dem Vorigen von selbst die Antwort dar: eine neue Wölbung; denn ohne diese giebt es keine Hebung. Nun läßt sich wohl denken, daß der erste Schlag zu schwach gewesen sei, um die ganze Wölbung, welche überhaupt möglich war, zu veranlassen; der zweite aber noch schwächer, also unfähig die Wölbung zu vergrößern; alsdann kann ein stärkerer dritter Schlag sie unstreitig, falls er nur noch mehr freien Raum schafft, vervollständigen. Wenn dagegen der dritte samt dem zweiten Schlage beide schwach sind im Vergleich mit dem ersten, so vereinigen sich beide in der Zuspitzung, also in der Senkung. Hiebei liegt die Beziehung auf den Daktylus und dessen Unterschied vom spondäischen Metrum am Tage; desgleichen in der Musik der Unterschied, ob der dritte Schlag im Dreivierteltakt der letzten Taktnote angehört, oder ob mit ihm, wie im Zweivierteltakt, nun schon der folgende Takt beginnt. Allein in der Anwendung auf die Künste dürfen wir nicht die Quantität dessen was dem Gehör dargeboten wird, vergessen. Keine Musik und keine Poesie wird uns bloße Trommelschläge, oder gar den

Klang des einförmigen Tropfenfalles einer Dachrinne zu vernehmen geben; sondern es kommen Abwechselungen der Worte, der Melodie und Harmonie hinzu, welche uns an die psychologische Untersuchung über die Abnahme der Empfänglichkeit erinnern müssen*). Wenn der Musiker uns mit dem Eintritte des neuen Taktes auch eine neue Harmonie, oder nur einen Fortschritt der Melodie bringt, so liegt ein Theil der nöthigen Kraft, um eine neue Wölbung zu erzeugen, schon in der frischen Empfänglichkeit, die er jetzt, nachdem die vorige meist erschöpft war, in Anspruch nimmt; und solchergestalt fortfahrend bewirkt er mit geringer Beihilfe des ictus[90]) den Wechsel zwischen Hebung und Senkung, dessen die Kunst bedarf. Noch mancherlei wird sich Ihnen hiebei von selbst aufdringen, allein für mich ist es Zeit, diesen langen Brief und die darin enthaltene Abschweifung zu schließen.

22.

Daß eine Sache, die man nicht finden kann, sich an einem Orte finden läßt, wo man sie bisher nicht suchte, — dies gehört zwar zu den täglichen Erfahrungen. Aber die Anwendung hievon auf die Psychologie verfehlen nicht bloß diejenigen, welche, wenn sie von mathematischer Psychologie hören, sich der Affekten der Furcht und des Zorns nicht ganz erwehren können, — sondern auch mir, der ich seit so langen Jahren weiß, daß in der Mathematik die Schlüssel zur Psychologie zu suchen sind, haben sich oft die leichtesten Sachen verborgen gehalten, die ich plötzlich einmal fand, wenn mir die rechte Stunde kam, um am rechten Orte darnach zu suchen.

Noch nicht viel über ein Jahr wird verflossen sein, seitdem Sie mir Glück wünschten, daß ich nun endlich zur Untersuchung der zugleich steigenden Vorstellungen den Faden der Rechnung fand; wodurch die in meiner gedruckten Psychologie enthaltene Betrachtung der zugleich sinkenden das nöthige Seitenstück erhält. Sie bemerkten damals, daß auf den zugleich steigenden sowohl die Wirkung des Unterrichts, als die Selbstthätigkeit des Zöglings unmittelbar beruhen müsse; daher brauche ich Ihnen von der Wichtigkeit des Gegenstandes keine ausführliche Nachweisung zu geben; und nur darüber ist ein Wort nöthig, weshalb hier der Ort sei, davon zu reden.

Zuvörderst nun war schon die Wölbung, die uns bisher beschäftigte, ein gemeinsames Steigen; und wenn Sie jetzt von der Veranlassung dieses Steigens, nämlich der Reproduktion des H durch das gleichartige c, abstrahiren wollen, so sind Sie schon bei dem Begriffe des Problems, mit welchem ich Sie nun beschäftigen muß; daher ich nur noch zu bemerken habe, daß die Größe des Hemmungsgrades, welche bei der Wölbung als sehr wesentlich in Betracht kommt, (weil die Nach-

*) Psychologie I, §. 94—99.

barn des H es eben sind, die sich empor wölben,) in meinen sogleich zu erwähnenden Rechnungen bei Seite gesetzt wird; nicht etwa als unbedeutend an sich, sondern um vorläufig den Mechanismus des Kalküls von einer lästigen Verwickelung zu befreien. Von der mathematischen Psychologie muß man nicht alles auf einmal verlangen, sondern man soll froh sein, wenn nur überhaupt da, wo bisher weder Weg noch Steg zu sehen war, die Möglichkeit eines regelmäßigen Fortschreitens sich aufthut.

Ferner müssen wir, um unsre Kenntniß der verschiedenen Anlagen zu vervollständigen, das schon oft erwähnte physiologische Hinderniß noch von einer neuen Seite betrachten; nämlich in wiefern es den Rhythmus der zugleich steigenden Vorstellungen verändert. Doch es bedarf keiner weitern Gründe zur Rechtfertigung, daß ich Ihnen eben jetzt etwas mittheile, wovon Sie längst nähere Nachricht wünschten.

Belieben Sie nun zuvörderst den §. 93 meiner Psychologie aufzuschlagen. Dort finden Sie für die Voraussetzung, daß zwei Vorstellungen a und b zugleich steigen, den ersten Grundgedanken; nämlich den, daß beide Vorstellungen zusammen steigend, einen höhern Grad der Klarheit, oder einen höhern Standpunkt erreichen können, als denjenigen, auf welchen sie, aus dem ungehemmten, ursprünglichen Zustande zugleich sinkend, einander herabzudrücken genöthigt sind. Die Ursache hievon wird Ihnen ohnehin erinnerlich sein; nämlich daß die Hemmungssumme beim gemeinsamen Steigen erst allmählich entsteht, welche beim Sinken gleich anfangs vollständig vorhanden ist. Ein paar streitende Kräfte, die neben einander emporstreben, setzen zwar jede der andern eine Grenze, [die Erhebungsgrenze,] welcher sie sich nur annähern kann, ohne dieselbe zu übersteigen; und daher gelangt keine zu der vollen Wirksamkeit, die jeder einzelnen, ihrer natürlichen Stärke nach, eigen gewesen wäre. Allein gesetzt, beide Kräfte seien in voller Wirksamkeit begriffen, indem jede der andern begegnet, so thun sie einander noch beträchtlich mehr Abbruch; eben weil der Streit gleich anfangs mit voller Gewalt beginnt. Hüten Sie sich aber, sich hier von dem gemeinen falschen Begriffe der Kraft beschleichen zu lassen! Sie wissen, daß Vorstellungen nur in sofern als Kräfte wirken, wiefern sie einander entgegengesetzt sind. . . .

. . . Dabei wird Ihnen wohl einfallen, daß beim Sinken zweier Vorstellungen der Prozeß sehr einfach, hingegen wo deren drei zugleich sinken, die Sache weit verwickelter ist, indem hier gar leicht die schwächste von dreien auf die Schwelle des Bewußtseins kann geworfen werden; und zwar auf die statische Schwelle,[82]) welches soviel heißt als: sie verschwindet nicht bloß völlig aus dem Bewußtsein, sondern auch sie schläft so fest, daß sie auf das, was nun noch ferner im Bewußtsein vorgeht, gar keinen Einfluß hat. Wie aber (werden Sie fragen,) wenn drei Vorstellungen von verschiedener Stärke zugleich steigen? Alsdann wirken sie ja einander weit minder entgegen, als beim Sinken! Also

werden wohl auch ihrer drei, deren eine von den beiden andern beim gemeinschaftlichen Sinken auf die Schwelle getrieben war, dann zusammen bestehen können, wann alle drei zugleich von der Schwelle sich erheben? welches natürlich voraussetzt, daß zuvor aus irgend einem Grunde alle drei waren völlig gehemmt worden.

Bei einiger Ueberlegung läßt sich ungefähr errathen, was die Rechnung lehren wird. Nämlich es können zwar drei Vorstellungen zusammen steigen, auch wenn die schwächste neben den beiden andern sehr geringe Kraft besitzt. Allein bald kommt ein Zeitpunkt, wo sie zurückgetrieben wird, während die andern fortfahren zu steigen. Und nun giebt es verschiedene Fälle. Entweder die dritte, wieder im Sinken begriffene, würde selbst in unendlicher Zeit nicht ganz zurückgetrieben werden. Oder, dies könnte geschehen, würde aber unendliche Zeit brauchen, und geschieht deshalb nicht. Oder endlich, es geschieht wirklich, und zwar in kurzer Zeit.

Diese Vorerinnerungen können genügen. . . .

23.

Nicht länger als nöthig, mein theurer Freund, sollen Sie durch Rechnungen aufgehalten werden. Sie selbst haben ohne Zweifel schon hinzugedacht, daß von vier, fünf, oder mehreren Vorstellungen etwas Aehnliches gelten müsse, wie von dreien. Alle können zugleich steigen, — allein die Zeit des Steigens wird sich für die meisten schwächeren so sehr verkürzen, daß nichts Merkliches davon übrig bleibt. Andrerseits wird der Druck, welchen die Vorstellungen gegen einander ausüben, gar sehr vermindert werden, sobald die Hemmungsgrade kleiner sind; denn das Vorstehende bezog sich auf den größten möglichen Hemmungsgrad. Was aber die Verbindung, Komplikation oder Verschmelzung der Vorstellungen darin abändern möge, das zu betrachten müssen wir uns noch vorbehalten; während wir längst wissen, daß alle die Bilder von Gegenständen, die man im gemeinen Leben Vorstellungen nennt, außerordentlich manigfaltig zusammengesetzt sind. Lassen wir das für jetzt; und sein Sie nun so gefällig, mir zu dem was zunächst liegt, mit Ihrer Aufmerksamkeit zu folgen.

Was wird wohl geschehen, wenn jenes aus physiologischen Gründen zu erklärende Hinderniß, von dem wir so oft schon geredet haben, sich in den eben beschriebenen Prozeß einmischt? . . . .

Sie erinnern sich, daß wir diese fremde, feindliche Kraft als nachgiebig auch von ihrer Seite gegen den Druck des Vorstellens, aber eben hiedurch einer Anspannung zu stärkerem Gegenwirken fähig, uns denken müssen. Anfangs werden ihr ohne Zweifel die schwächsten der steigenden Vorstellungen am meisten nachgeben. Also zuerst verliert c; dann b, endlich a in merklichem Grade. Hiedurch versetzt sich die fremde Kraft in Spannung gegen a, von welchem sie am meisten leidet. Aber

dadurch gewinnt bald c freien Raum; indem nun diejenigen Energien, von welchen es gedrückt war, sich gegen einander gekehrt haben, und sich nicht eher wieder aufrichten können, als bis zwischen ihnen die Hemmungssumme gesunken ist. Wofern b der Stärke nach bedeutend hinter a zurücksteht, so hat auch dieses wenig Antheil an dem Zurückdrängen des Hindernisses; und je minder es im Streite wider dasselbe befangen ist, um desto eher kann und wird es bald nach c den entstandenen freien Raum benutzen. So treten c und b wieder hervor; aber das Gleichgewicht ist damit nicht hergestellt, sondern die stärkeren Kräfte müssen aufs Neue ihren Vorrang gelten machen, — meistens aber wird nun schon der Zustand des Nervensystems selbst in eine Schwankung gerathen sein, welche nach Art der Affekten fortwirkt. Ohne uns jedoch hierauf einzulassen, wollen wir nur bemerken, wie das Aufsteigen der Vorstellungen, welches sich einer durch die obigen Gleichungen bestimmten Grenze nähern sollte, statt dessen in einen Wechsel hineingeräth, wobei bald die eine bald die andre Vorstellung sinkt und steigt.

Also: gleichförmig anhaltende Klarheit der stärksten Vorstellungen können wir da nicht erwarten, wo das Steigen derselben mit dem fremden Hinderniſſe zu kämpfen hat. Und umgekehrt, wo wir statt einer stetigen Besonnenheit einen unruhigen Wechsel, und besonders ein Anschwellen der schwächern und deshalb unhaltbaren und flüchtigen Gedanken häufig wahrnehmen: da werden wir gerade in dieser Sukzession dessen, was sich bleibend feststellen sollte, das Zeichen eines Hindernisses erkennen, was in der organischen Anlage des Nervensystems seinen Grund hat; — einen Grund, mit welchem vielmehr die physische, als die intellektuale Erziehung zu kämpfen hat, falls überhaupt derselbe sich überwinden läßt.

Wenn nun die physische Erziehung das geleistet hat, was sie konnte, — wenn der Knabe munter spielt, gut verdaut, gehörig wächst, und dennoch die stetige Besonnenheit fehlt: werden wir nun gar nichts weiter zu thun haben? Werden wir uns begnügen, die Sprache der Mütter zu führen, welche über Leichtsinn klagen? Eine alte, sehr allgemeine Klage, die wohl selbst da vernommen wird, wo man eher über Tiefsinn klagen sollte!

Gleich zunächst wird Ihnen auffallen, daß ich hier gar nicht etwa besonders schlechte Köpfe beschrieben habe. Von zugleich steigenden Vorstellungen war die Rede. Wiefern dadurch jemand charakterisirt werden kann, in sofern ist er wenigstens ein selbstthätiger Kopf; und das bleibt er noch, wenn auch statt ruhigen Gleichgewichtes entgegengesetzter Vorstellungen vielmehr ein Wechsel der entgegengesetzten vorherrscht. Mit solchen Köpfen läßt sich immer noch arbeiten; wenn man gleich das Uebel, woher ihre Beschränkung rührt, nicht heben kann. Es kommt nur darauf an, zu erforschen, was und wieviel sich unter vorhandenen beschränkenden Umständen noch thun läßt; — die erste Bedingung aber

hievon ist, daß man das Uebel richtig erkenne und von andern, die etwa äußerlich ähnlich sein mögen, gehörig unterscheide.

Schon früher haben wir von sogenannten guten Köpfen gesprochen, die gleichwohl stark beschränkt sind (19). Vergleichen wir einmal jene dort mit diesen hier! Jene standen den steifen Köpfen nahe, ungeachtet eines Scheins von Gewandtheit. Wir sahen die Steifheit begründet im Mangel der Wölbung, also in der Nacktheit, womit bei der Reproduktion älterer Vorstellungen durch Erfahrung und Umgang gerade immer nur das hervortritt, woran eben direkt erinnert wird; ohne die natürliche Umgebung des Naheliegenden, was dem bessern Kopfe zugleich, wenn auch dunkel, vorzuschweben pflegt. Solche Steifheit nun (bemerkten wir) sei oftmals dergestalt vorhanden, daß sie Pausen mache, und daß in glücklichen Augenblicken vieles richtig gefaßt werden könne, woran jedoch der Zusammenhang fehle, so daß nur ein kraftloses Resultat hervorgehe; daher ein Schein von Gewandtheit, hinter welchem sich die geistige Armuth verberge, die nach vielem Lehren und Lernen endlich als trauriges Resultat hervortreten müsse.

Wo liegt nun der Unterschied zwischen dort und hier? — Zuvörderst, die Vorstellungen, von welchen wir reden, sind dort ganz andre, als hier. Dort nämlich war eine Reproduktion vorausgesetzt, während unsre Formeln in der Beilage sich gar nicht auf irgend eine Reproduktion durch neues Wahrnehmen, sondern vielmehr auf solche Vorstellungen beziehen, wie sie jeden Morgen beim Erwachen von selbst emporsteigen, ohne dazu irgend eines vorgängigen Hörens und Sehens zu bedürfen. Dort dachten wir an Schwierigkeiten, welche der Lehrer beim Unterrichte findet, wenn er das Alte weckt, um Neues daran zu knüpfen. Hier im Gegentheil versetzen wir uns ins Anschaun der geistigen Selbstthätigkeit, — wir denken, wenn Sie wollen, uns den Menschen als sinnend oder träumend, vielleicht aber auch als handelnd, nach eignen Gedanken; hiebei aber vermissen wir die Besonnenheit, welche sich gleich bleiben sollte, und finden dagegen einen Wechsel von Einfällen, die, wofern sie handelnd hervortreten, planlose Versuche sein werden. Und was das Hinderniß anlangt, aus welchem beiderlei Uebel entspringt, so ist es dort als abwechselnd eingreifend, hier aber als fortwährend betrachtet worden.

Noch mehr! Im vorigen Falle war es die Wölbung, welche verdorben wurde, also waren es die zunächstliegenden Vorstellungen, deren Gesamterhebung mißlang. Hier aber sprechen wir von entgegengesetzten, ja möglichst stark entgegengesetzten Vorstellungen, deren gleichzeitiges Steigen nicht etwa, wie dort, geradezu verhindert, sondern in eine sukzessive Bewegung, in ein Schwanken versetzt wird.

Sollten aber wohl beiderlei Fehler zugleich vorkommen können? Jeder Mensch, der nicht völlig zu den Stumpfsinnigen gehört, hat einen gewissen, wenn auch nur engen, Kreis von Vorstellungen, in denen er selbstthätig ist. Findet sich nun in seinem Nervensystem ein Hinderniß

welches bei Reproduktionen die Wölbung verkümmert, so wird auch viel eher dieses nämliche Hinderniß beim eignen Denken und Handeln das ruhige Ueberschauen des Entgegengesetzten, welches zusammengefaßt werden sollte, sehr erschweren, wo nicht unmöglich machen. Aber die steifen Köpfe, unschlüssig wie sie manchmal sind, werden doch eine Art von Vortheil vor jenen Gewandten haben. Wer gleichförmig beschränkt ist, der gelangt in seinem engen Kreise allmählich zur Stetigkeit; er versucht nicht leicht mehr, was über seine Kräfte geht; er giebt es auf, zusammenzufassen, was er nicht zusammenhalten kann. Wo aber das Hinderniß oft nachläßt, oft ganz aussetzt, da fühlt sich das Individuum manchmal dem wirklich guten Kopfe ähnlich; es beschließt und unternimmt, was nur ein solcher würde ausführen können, woraus denn Verwickelungen der unangenehmsten Art entstehen.[91])

24.

Auf den Leichtsinn kamen wir vorhin; auf denjenigen Fehler, welcher vor andern häufig der Jugend pflegt vorgeworfen zu werden. Wie erkennt man den Leichtsinn? In die Bewegung der Vorstellungen pflegen die gewöhnlichen Erzieher nicht eben tief hineinzuschauen; aber aus Reden oder überhaupt aus Handlungen (wozu ja die Reden auch gehören) schließen sie auf Leichtsinn.

Uns brachte umgekehrt die Betrachtung schwankender Vorstellungen auf den Gedanken an das nicht bloß innere geistige, sondern auch äußere körperliche Handeln. Und dadurch wird sich die vorige Betrachtung in der That sehr erweitern. Die Jugend kennt noch wenig Zurückhaltung; das jüngere Kind besonders spricht was ihm einfällt, und greift nach allem was es erreichen kann. Wo nun Gelegenheit ist, den innern Wechsel der Vorstellungen äußerlich handelnd zu verkörpern, da zieht sich im allgemeinen der geistige Prozeß in die Länge; so daß man ihn wie durch ein Vergrößerungsglas erblicken kann. Denn die Außendinge setzen mehr oder weniger Widerstand in den Weg; und während das Anschauen die vorhandene Vorstellung verstärkt, verzögert sich im Handeln der Fortschritt, welchen der psychische Mechanismus zu machen im Begriff stand.

Daher läßt sich die Jugend im Handeln hierhin und dorthin ziehen; und dies um desto mehr, je weniger von ruhiger Besonnenheit vorhanden ist; und je gewisser vollends in der Gesellschaft vieler Kinder die Unruhe des einen sich den andern mittheilt.

Sind denn aber alle Kinder unbesonnen? Gerade im Gegentheil, man findet deren, wiewohl selten, die frühzeitig schon in dem engen Kreise ihres Wissens und Könnens sehr auffallend planmäßig handeln. Diese waren also im Stande, das Manigfaltige zusammenzuhalten, ohne daß die Gegensätze der einzelnen Vorstellungen einen unruhigen Wechsel der Gedanken zur Folge gehabt hätten.

Das ist die Probe davon, daß nicht in dem reinen psychischen Mechanismus die Phänomene des Leichtsinns begründet sind. Sonst würden ohne Zweifel die Vorstellungen, welche einer gewissen Sphäre des Handelns entsprechen, in allen Köpfen das gleiche Spiel treiben; und so möchte man fragen, wer denn am Ende planmäßig handeln solle? — Doch von den Vorzügen des reiferen Alters ist hier noch nicht die Rede. Aber wie nur wenige Menschen schön, und vielleicht nur wenige vollkommen gesund geboren werden, so wird auch nur wenigen gegönnt, einen ganz freien psychischen Mechanismus in sich walten zu lassen. Wenn vollends diese Freiheit des Mechanismus von natürlicher Hemmung verwechselt wird mit erworbener Freiheit des sittlichen Wollens: — was wird dann aus der Pädagogik?

Vielleicht werden Sie mir antworten: in diesem Punkte sei der Irrthum unschädlich. Denn am Ende müsse doch die Freiheit der sittlichen Entschließung aufgeboten werden[92]) gegen das Handeln aus Leichtsinn; wenn also der Erzieher den Leichtsinn gleich einer Unsittlichkeit tadele, so sei daran nicht viel verloren; es komme nur darauf an, die moralische Achtsamkeit und Selbstbeherrschung zu stärken. — Ohne hier im allgemeinen zu widersprechen, (denn es ist etwas Wahres daran,) frage ich zweierlei. Erstlich: wird der Erzieher mit solchem Tadel durchdringen, und muß er nicht oftmals fürchten, durch vergeblich angewandte Heilmittel das Uebel schlimmer zu machen? Zweitens: sind Sie überzeugt, alle Selbstbeherrschung, mithin auch die, welche nach häufigem Tadel des Leichtsinns vielleicht gewonnen wird, sei eben deshalb auch moralisch? — Letzteres werden Sie gewiß nicht behaupten.

Doch genug für jetzt, wenn Sie meinen neulich mitgetheilten mathematischen Formeln einräumen, der Leichtsinn bestehe in einer Abweichung von dem durch jene dargestellten regelmäßigen Prozeß. Indessen will ich Ihnen nicht anmuthen, zuviel einzuräumen. Wenn wir uns zu dem allgemeinen Namen Leichtsinn ein Bild entwerfen, so tragen wir unstreitig noch eine Menge andrer Züge hinein; genug also, wenn jene Abweichung als Grundlage des Bildes mag anzusehen sein.

Gern möchte ich ein passendes Gegenstück des Leichtsinns auffinden. Versuchen Sie, ob Ihnen folgendes zusagt: die echte ästhetische Auffassung eines größeren Kunstwerkes. Sie wissen, wie die meisten ein Stück in Stücke zerfallen lassen; Sie bemerken leicht, daß kein Dämon dabei im Spiele ist, der etwa ein neckendes Wunder thäte, sondern daß im Kunstwerke mancherlei Engegengesetztes liegt, welches die echte ästhetische Auffassung zusammenhält; jedoch nur unter der Bedingung, daß sie ungestört bleibe. Von Kindern, mit denen wir die Odyssee lesen, werden wir nicht verlangen, daß sie dem Versinken ins Einzelne sich entziehen sollen; vielmehr verlangen wir Theilnahme für die einzelnen dargestellten Personen und Begebenheiten. Eben so wundern wir uns ja nicht, wenn in der schönsten Landschaft der Knabe nur eine Menge

von Thürmen, Hügeln, Bäumen, Gewässern wahrnimmt. Freilich wird ein solcher Knabe schwerlich Künstler werden. Auch wird ihn unsre Pädagogik dazu nicht machen können, noch machen wollen; denn eines organischen Hindernisses kann sie nicht mächtig werden.

Fragen Sie mich, weshalb ich statt der ästhetischen nicht vielmehr die echte spekulative Auffassung genannt habe? so erwiedere ich: weil die spekulative eine nothwendige Bewegung des Vorstellens in sich schließt, wobei das Vorgestellte sich ändert; und das liegt weit ab vom Vorigen.

Eher könnte ich die echte empirische Auffassung, etwa des tüchtigen Geographen und Historikers anführen. Aber darin liegt Raum und Zeit, mithin Reihenbildung, und Bewegung des Vorstellens durch Reihen. Das war noch nicht unser Gegenstand, — jedoch er soll es nun werden.

25.

Daß ich Ihren Glückwunsch zu der endlich begonnenen Untersuchung über die zugleich Steigenden so ernsthaft nahm, und ihn sogar noch jetzt im Gedächtniß habe: — ob Sie wohl ein wenig lachen werden, wenn Sie das lesen? Wer weiß! Ihre Freundschaft möchte mich dagegen schwerlich schützen. Eher wohl schützt mich Ihre Sachkenntniß, Ihre Einsicht in den Ernst des Gegenstandes.

In der reinen Mathematik ist ein Lehrsatz fertig, wenn er bewiesen ist; in der angewandten, wohin die Psychologie gehört, muß man erst Proben haben, wie weit die Anwendung reicht und wohin sie führt; nirgends aber vielleicht mag es so nöthig sein, die ganze Sphäre der möglichen Fälle, welche eine Formel unter sich befaßt, zu durchsuchen, als gerade in der Psychologie. Und wie sehr uns dazu die Pädagogik auffordert, das, mein Freund, wissen Sie so gut als ich. Diese kurze Erinnerung, und die daran geknüpfte Bitte um Ihre Aufmerksamkeit, zugleich aber um Ihre Nachsicht mit der bis jetzt noch unvermeidlichen Unvollkommenheit dessen was nun folgen soll, mag immerhin die Stelle einer Anrufung der neun Musen vertreten.

Käme es zuvörderst darauf an, die Wichtigkeit des Gegenstandes mit Einem Worte zu bezeichnen: so würde ich um das Wort nicht verlegen sein; es heißt: Gestaltung. Dies Wort paßt auf ästhetische, mathematische, logische, wie auf empirische und rein sinnliche Gestalten. Und wenn wir auch nicht von unsern Zöglingen im allgemeinen fordern dürfen, daß sie etwas Neues gestalten sollen, so müssen sie doch selbstthätig dasjenige nachbilden, was wir schon gestaltet ihnen darbieten.[93]) Wir aber sollten billig den Prozeß des wichtigen geistigen Handelns, das wir Gestaltung nennen, vollständig psychologisch begreifen, bevor wir denselben in den Köpfen, die wir zu bilden haben, auch nur einzuleiten unternehmen.

Das einfachste Element jeder Gestaltung ist eine Reihe; denn

während in einer Gestalt auf sehr manigfaltige Weise eins zwischen anderem liegt, zeigt sich das Zwischen ganz einfach da, wo in einer Reihe etwas den Platz, den es einnimmt, sich bestimmen läßt durch ein vorhergehendes Glied und durch ein folgendes. Die Begriffe Rechts, Links, Oben, Unten sind hievon nur nähere Bestimmungen. Hierüber müßte ich Sie auf meine Psychologie verweisen, wenn Sie das nicht längst wüßten; auch können wir uns hier auf die entgegenstehenden alten Vorurtheile nicht einlassen; wir haben nicht hinter uns, sondern vorwärts zu schauen. Ob uns andre nachkommen können, oder nicht, das ist ihre Sache, und geht uns nichts an.

Zu einer vorläufigen logischen Sonderung der Fragepunkte dient Folgendes.

1) Die Reihen unterscheiden sich schon ihrer Länge nach. Wenn die Vorstellung a verschmolzen ist mit b, und minder mit c, noch minder mit d, u. s. w., so sei p das letzte Glied, womit a, bevor es aus dem Bewußtsein verdrängt wurde, möglicherweise noch verschmelzen konnte. Diese Länge von a bis p wollen wir die Normallänge nennen. Alsdann zeigt sich, daß eine Reihe, welche von a bis r oder s reicht, nicht mehr durch a zusammengehalten wird, sondern durch die Verschmelzung des b, oder c, oder d, u. s. w. mit den folgenden Gliedern. Soll nun eine Reihe, welche über die Normallänge hinausgeht, im Bewußtsein reproduzirt werden, so kann die Kraft dieser Reproduktion nicht in a allein gesucht werden, und da wir nicht die Thorheit begehen werden, diese reproduzirende Kraft im Gedächtniß oder einem andern Seelenvermögen zu suchen, so müssen wir sie in b, oder c, oder d u. s. w. voraussetzen. Das ist nun zwar möglich, aber es verwickelt die Untersuchung. Wir betrachten zunächst die Reproduktion der Reihe nur in sofern als sie von dem ersten Gliede ausgeht; folglich beschränken wir uns auf die Normallänge; und damit der Unterschied des ersten reproduzirenden Gliedes von den folgenden reproduzirten uns nicht entschlüpfe, wollen wir das erste mit P, alle folgenden aber mit Π, Π', Π'', Π''', u. s. w. andeuten; welche Bezeichnung Ihnen aus der Psychologie geläufig sein wird.

2) Der Grad der Verbindung unter den Reihengliedern ist stärker oder schwächer. Wenn a im Bewußtsein schnell sank, während nach einander b, c, d u. s. w. gegeben wurden, so mußten die Reste von a, welche mit den nachfolgenden Gliedern verschmolzen, sämtlich kleiner ausfallen, als wenn a langsam sinkt. Die Reihe mußte demnach schlechter gerathen; und kein Seelenvermögen kann den Fehler ersetzen. Wohl aber wird dem Erzieher das alte Sprüchwort: repetitio est mater studiorum einfallen; denn bei der Wiederholung wächst der Grad der Verbindung unter den Reihengliedern. Mit Rücksicht auf eine Zeichnung, die Sie im §. 100 meiner Psychologie finden, will ich die schlechter verbundenen Reihen steil, die besser verbundenen flach nennen; und die Flachheit wird hier ein Lob bezeichnen.[94])

3) Die Reihen können gleichartig sein oder ungleichartig; und zwar sowohl in Ansehung ihres Verbindungsgrades als auch der Stärke ihrer einzelnen Glieder. Bei den ungleichartigen können entweder am Anfange, oder am Ende, oder irgendwo in der Mitte die stärkeren Glieder ihren Platz haben. Wollen Sie hiebei schon auf den Rhythmus sehen, in welchem eine Reihe (etwa poetisch oder auch musikalisch) gegeben wurde: so haben die stärkeren Glieder ihren Vorzug entweder durch Energie oder durch Dauer erlangt.

4) Oftmals gelten viele Reihen für eine. Was zehnmal wiederholt wurde, das muß, wenn es eine Reihe in sich schließt, diese Reihe zehnfach ins Bewußtsein bringen, wobei die vorigen Verschiedenheiten stattfinden können. Wenn z. B. Ihr Zögling ein langes und schweres Wort sich einprägen soll, so werden Sie, da er es das erstemal nicht recht behält, es langsamer sprechend wiederholen. Nun ist aber das Wort eine Reihe von Vokalen und Konsonanten. In Folge Ihres Sprechens bildet sich diese Reihe im Kopfe des Lehrlings anders und anders. Die daraus entspringende Reproduktion, wenn er das Wort nun endlich gelernt hat, erscheint Ihnen als einfach, während sie wirklich der Komplexus aller derjenigen Reproduktionen ist, welche eben so vielen Auffassungen der nämlichen Reihe entsprechen.

5) Die Reproduktion kann unter verschiedenen Umständen geschehen. Es begegnet uns oft, daß ein Knabe heute scheint vergessen zu haben, was er morgen, ohne es von neuem gelernt zu haben, dennoch wieder weiß. Und die Naturen unterscheiden sich gar sehr in Ansehung der Reproduktion, so daß mancher, der eine größere Intensität seiner Vorstellungen innerlich besitzt, dennoch äußerlich schwächer scheint, als ein anderer, dem die Reproduktion leichter gelingt. Dahin gehören die Klagen, daß, wer leicht lerne, nicht lange behalte.

6) Um uns jetzt den zusammengesetzten Reihen zu nähern, wollen wir zunächst uns erinnern an Reihen, die in sich zurücklaufen, indem entweder ihr Anfangsglied sich wiederholt, oder eins der folgenden. Das kommt vor bei allem, was als rund in irgend einem Sinne, oder als periodisch soll aufgefaßt werden.

7) Bei ungleichartigen Reihen bilden oftmals einige hervorragende Glieder wiederum unter sich, und herausgehoben, eine Reihe. So bei Klassifikationen, wo die Gattungsbegriffe unter sich koordinirt sind. Die große Erleichterung, welche dem Behalten durchs Klassifiziren zutheil wird, beruhet hierauf.

8) Bei zusammengesetzten Reihen hat oftmals ein Glied, oder es haben mehrere Glieder eine Seitenreihe, d. i. eine solche, deren Verlauf den Fortschritt in der Hauptreihe nicht fördert. So in Gleichungen, wo die Koeffizienten selbst Reihen bilden. Denken Sie etwa an den Hauptsatz von den algebraischen Gleichungen, und an die Zusammensetzung der Koeffizienten aus den Wurzeln. Wollen Sie die Reihe verfolgen, welche zur Bildung eines Koeffizienten gehört, so steht Ihr

Denken so lange still bei derjenigen Potenz der unbekannten Größe, wozu der Koeffizient gehört. Dabei geschieht dem psychischen Mechanismus eine Gewalt, die unangenehm empfunden wird, und viel zu dem beiträgt, was in den Wissenschaften schwer und trocken zu heißen pflegt.

9) Es kann aber auch einerlei Glied mehrere Seitenreihen haben, die strahlenförmig von ihm ausgehn. So in der Geschichte eines großen Staats der Moment seines Zerfallens in viele kleinere; oder die Wirksamkeit eines großen Mannes nach verschiedenen Richtungen.

10) Die Seitenreihen können unter einander kommuniziren. So die Radien eines Kreises durch die Sehnen.

11) Bei Komplexionen von Vorstellungen (dergleichen alle unsre Begriffe von Sinnengegenständen sind,) kann jedes Element der Komplexion (jedes sinnliche Merkmal) Anfangspunkt einer Reihe (z. B. von Veränderungen) sein.

12) Es können Reihen, die einfach anfingen, weiterhin gleichsam einmünden in eine Komplexion. Ein brennender Schwefelfaden, der am Ende eine Mine entzündet, kann hier als Symbol dienen.

Endlich giebt es Reihen, deren eine die Umkehrung der andern ist; wie bei allem, was als räumlich aufgefaßt wird. Doch die bisherige Sonderung mag einstweilen genügen, um die große Mannigfaltigkeit dessen anzudeuten, worauf die Reihenbildung Einfluß hat, so daß der Lehrer, der sie nicht kennt und nicht einmal darnach fragt, nirgends recht weiß was er thut, indem er dem Zöglinge solche Reihenbildung und deren Reproduktion zumuthet.[95])

26.

Sie erwarten hoffentlich nicht, daß ich die im vorigen Briefe gesonderten Punkte nun einzeln abhandeln werde. Das sei ferne! Ihrem Nachdenken habe ich ein Feld bezeichnen wollen, worin es für Sie gewiß viele schon längst wohlbekannte Stellen giebt, die Sie jedoch vielleicht noch nicht in solchem Ueberblick zusammengefaßt hatten. Allein das bloße Sondern und Zusammenfassen hilft nicht hinweg über die gewöhnliche Empirie; also auch nicht über die gewöhnlichen Bekenntnisse, man wisse eben nicht, wie es zugehe, daß ein Schüler das eine leicht, das andre schwer faßt, daß der eine hier, der andre dort stockt; und es sei eben so wenig klar, was eigentlich für den Lehrer und Erzieher dabei zu thun sei. Ohne Ihnen nun große Aufklärungen zu verheißen, kann ich Ihnen wohl eine Uebung unseres Nachdenkens über dergleichen Fragen anbieten, — wenn Sie nämlich noch einige mathematische Geduld haben. Denn ohne solche wird zuverlässig niemand den Eingang in dies Gebiet der Untersuchung finden.

Im §. 86 meiner Psychologie erblicken Sie die Buchstaben P und Π in dem oben erwähnten Sinne gebraucht; nämlich so, daß P alle-

mal die reproduzirende Vorstellung, Π aber die reproduzirte bedeutet. Gesetzt, Sie fragten einen Knaben, wie heißen die römischen Könige? und er antwortet nun vom Romulus bis zum Tarquinius hin, so ist der Gedanke der römischen Könige im Kopfe des Knaben unser P; hingegen Romulus, Numa, Tullus u. s. w. sind unsere Π, Π', Π'', u. s. w.

Am angeführten Orte der Psychologie erblicken Sie auch den Buchstaben ω, welches einen Theil von Π bedeutet; desgleichen ω', einen Theil von Π'; ω'', einen Theil von Π'' u. s. f. Nämlich von Π soll in der Zeit t der Theil ω, von Π' in der Zeit t' der Theil ω', von Π'' in der Zeit t'' der Theil ω'' ins Bewußtsein getreten sein.

Warum sind denn nicht alle diese Theile gleich? Was bestimmt die Vorstellung P, daß sie nicht Romulus, Numa, Tullus, u. s. w. alle auf einmal gleich weit ins Bewußtsein vorrücken läßt? Wirklich antwortet Ihnen der Knabe, der schlecht lernte, alles durcheinander; er spricht etwa: Romulus, Ancus, Tullus, Tarquinius, Numa, u. s. w. Wenn er nun so spricht, woran liegt das? und was soll in seinem Kopfe sich ändern?

Sie wissen es! Der Fehler muß in der Verschmelzung der Vorstellung P mit den verschiedenen Π liegen. Hatte Ihnen der Knabe damals, da Sie von römischen Königen kurz erzählten (bei ausführlichem, darstellenden Unterrichte in der Geschichte, wie er sich für jüngere Knaben eigentlich gebührt, wird jener Fehler nicht leicht sich erzeugen,) abwechselnd bald gut bald schlecht zugehört: so war die Vorstellung eines römischen Königs in seinem Bewußtsein bald auf bald abgestiegen unter mancherlei Zerstreuungen und Hemmungen. So konnte es geschehen, daß nicht bloß die kurz genannten Namen unter einander sehr wenig verschmolzen, sondern daß auch ein größerer Theil von P mit Π''' als mit Π'', und mit diesem mehr als mit Π' verschmolz; und dann kam die Reproduktion in verkehrter Ordnung ganz natürlich zum Vorschein.

Denn es sind ja die Reste r, r', r'' u. s. w., auf welche alles ankommt! Diese Theile der Vorstellung P mußten in solcher Ordnung einander folgen, wie es bei völliger Aufmerksamkeit geschehen wird, wenn Jemand hört: römische Könige sind Romulus, Numa, Tullus, . . . Tarquinius Superbus. Alsdann nämlich sinkt die Vorstellung des römischen Königs allmählich, während die Namen genannt werden.[103]) Freilich darf sie nicht so tief sinken, daß am Ende, wo Tarquinius Superbus genannt wird, der Begriff eines römischen Königs ganz verschwunden wäre, wie es so oft denen geht, die am Ende einer zu langen Reihe nicht mehr wissen, wovon die Rede ist. Darum sprach ich vorhin von einer Normallänge; die in Fällen, wie das vorliegende Beispiel darstellt, schon viel zu lang sein würde. Aber nothwendig muß eine Abstufung eintreten, vermöge deren, wenn von römischen Königen

gesprochen wird, dem Knaben früher Romulus einfällt als Numa, und wiederum die Vorstellung des Numa eher zum Worte gelangt als die des Tullus, u. s. f. Und welches ist diese Abstufung? — Von der Vorstellung P sind die Reste

r mit Π
r′ mit Π'
r″ mit Π'' u. s. w.

damals verschmolzen, als die Reihe sich bildete. . . .

Jetzt aber wollen wir nicht gleich die schwierigern Rechnungen berühren, welche in der Psychologie am angeführten Orte folgen: sondern wir wollen ein leichtes Gegenstück zu jener Formel aufsuchen, dessen Voraussetzung hier ganz in der Nähe liegt. Denn sprachen wir nicht früher schon von steifen Köpfen? In solchen findet natürlich die Reproduktion ein Hinderniß, welches in der Regel mehr oder weniger nachgiebig ist. Setzen Sie aber den äußersten Fall: es sei gar nicht zum Weichen zu bringen. Das dürfen Sie sich freilich nicht so denken, als ob darin eine absolute Negation des Vorstellens läge, sonst wäre ja der Mensch, von dem wir reden, ganz im Schlafe! Nur so viel soll das Hinderniß wirken, daß eine Vorstellung, welche eben jetzt zu anderen ins Bewußtsein tritt, die ganze Hemmungssumme, die sie herbeiführt, allein tragen müsse. . . .[96])

28.

Sehr gern, mein theurer Freund, möchte ich Ihnen nun die pädagogische Bedeutung der gefundenen Resultate in ein helles Licht setzen; aber ich gehe mit einiger Schüchternheit an den Versuch. Nicht etwa, als ob es mich schwer dünkte, Sie aus den Buchstaben unserer Formeln heraus, und wieder in den Kreis des gewohnten pädagogischen Denkens zu führen: sondern darin liegt die Schwierigkeit, daß mir jene Formeln als ein Schatz erscheinen, der an Folgerungen unerschöpflich ist; und daß ich mir nicht zutraue, einen Gegenstand, der mir selbst noch ziemlich neu ist, schon für die Darstellung hinreichend in der Gewalt zu haben. Verlangen Sie deshalb ja keine pünktliche Ordnung! Es muß mir erlaubt sein, zuerst das anzufassen, was am handgreiflichsten ist; mit dem Vorbehalt, später zurückzukommen auf Bemerkungen, die eigentlich näher lagen.

Wir gedachten früherhin oft und lange der verschiedenen Anlagen und Eigenheiten, welche dem praktischen Erzieher bald als unüberwindliche Hindernisse entgegenstehn, bald aber auch ihm Vortheile darbieten, die er benutzen soll. Zu diesen Eigenthümlichkeiten der Zöglinge gehört unstreitig ihre verschiedene Disposition zum äußeren Handeln. Die einen sitzen geduldig, die andern können nicht ruhen; manche können keinen Gegenstand erblicken, den sie nicht stoßen, drehen, irgendwie in Bewegung setzen müßten. Einige sind maulfaul, andre gesprächig; einige unbehilflich, andre behende, gelehrig, geschickt. Diese Fähigkeit

zum äußern Handeln ist nicht etwa einfach, so daß man kurz und gut sagen könnte, sie sei in einem gewissen Grade vorhanden oder nicht: sondern gar sehr vielfach und verschieden, so daß eine Art derselben vorhanden sein kann, wo die andre fehlt. Daß nun dieses äußere Geschick einen sehr großen Einfluß auf die Bildsamkeit der Zöglinge hat, weiß jedermann. Sollten wir aber nicht genauer ausforschen können, welche Bewandtniß es damit eigentlich habe?

Gleich zuerst fällt Ihnen gewiß ein, daß doch das Geschick kein bloß und lediglich äußeres sein könne. Vielmehr werden Hände, Füße, Sprachorgane, alle bewegliche Theile des Leibes doch erst durch den Geist in eine solche Bewegung gesetzt, die man, wenn auch nur in der allerniedrigsten Bedeutung, als zweckmäßig und geschickt zu irgend etwas soll ansehn können. Wo aber einer ungeschickt ist, da klagt er gewöhnlich: ich weiß nicht, wie ich das anfangen soll. Und was antwortet etwa der Erzieher? Den Anfang will ich Dir zeigen, oder für Dich machen; versuche nun, fortzufahren!

Und Sie, mein Freund! sehen nun wenigstens, wie dies mit dem Obigen zusammenhängt. Wer nicht anzufangen oder nicht fortzufahren weiß, in dessen Wissen liegt ein Fehler, und zwar ein Fehler oder wenigstens ein Mangel in Ansehung der Reihenbildung. Und wenn der Schüchterne vor Blödigkeit nicht fort kann, so mißlingt ihm für dasmal die Reproduktion einer schon gebildeten Reihe.

Mir aber liegt für jetzt nicht daran, dasjenige, was zuvor über die Reihenbildung gesagt worden, auf das äußere Handeln anzuwenden; sondern von dem äußern Handeln rede ich deshalb, weil es etwas Sichtbares, in die Augen Fallendes ist; so daß, wenn ich vielleicht dieses hinreichend Sichtbare an den wohl noch ziemlich unsichtbaren Sinn meiner obigen Formeln anknüpfen könnte, ich einen guten Handgriff gewönne, um hervorzuziehen, was sich noch im Dunkel versteckt hält.

Zu diesem Zwecke müssen wir jedoch zuerst überlegen, welchen Einfluß wohl das äußere Handeln auf die Vorstellungsreihe ausüben möge, durch die es in Bewegung gesetzt wird? Daß ganz gewöhnlich eine starke Veränderung in unserem Vorstellen bewirkt wird, sobald wir versuchen zu thun, was wir uns ausgesonnen hatten; daß wir sehr häufig das Bekenntniß ablegen, Erfahrungen gemacht zu haben, weil die Dinge nicht so gingen, wie wir meinten, sondern ganz anders, — davon will ich hier nicht sprechen; vielmehr mag immerhin das äußere Handeln ein geläufiges und gelingendes sein; ich frage nur, welchen Einfluß es auf die Vorstellungsreihe in ihrem Ablaufen ausübe, auch da, wo es sie nicht berichtigt?

Die nächste Antwort ist ohne Zweifel: es ändert ihren Rhythmus; und setzt ihre Glieder weiter auseinander. Denn das Handeln geht in der Regel nicht so geschwind, als das Denken.

Allein auch das will ich bei Seite setzen; denn es ist noch

immer nicht das erste Wesentliche, was in den psychischen Mechanismus eingreift.

Sondern darauf kommt es zuerst an: daß durchs Handeln etwas geschieht, was eine neue Anschauung darbietet. Diese Anschauung ist eben jetzt, indem sie entsteht, den Gesetzen des psychischen Mechanismus unterworfen. Die Vorstellung, welche sich im Anschauen erzeugt, verschmilzt nicht bloß sogleich mit der schon gegenwärtigen, das Handeln regierenden, gleichartigen Vorstellung: sondern sie wird auch von der Hemmung durch die andern, welche im Bewußtsein sind, ergriffen, und muß sogleich sehr beträchtlich sinken; wie es in der Psychologie (§. 77) ist beschrieben worden.

Oftmals freilich stockt nun das Handeln, und verwandelt sich in ein Betrachten, verliert sich in den Eindruck dessen, was so eben war geschaffen worden. Dann ist die Vorstellungsreihe noch wenig energisch im Vergleich gegen den Sinneseindruck; oder für ihn ist noch eine große Empfänglichkeit vorhanden. (Psychologie §. 94—99.)

Aber bei weiterer Ausbildung verwandelt sich das Gethane ins Abgethane, was uns nun nicht mehr in Thätigkeit setzen kann, sondern neben welchem die Vorstellung dessen hervordringt, was jetzt zunächst zu thun ist.[97])

Nehmen wir, um die Sache bequemer zu betrachten, das einfachste oder doch für den Erzieher gewöhnlichste Beispiel. Der Zögling spricht. Welches Wort er ausspricht, das hört er. Das Wort ist nun heraus; darum muß ein anderes folgen.

Hier sehen Sie ein Handeln, was so leicht gelingt, daß gar nicht erst die Vorstellung des Gegenstandes, welcher durch das Wort bezeichnet wird, zu ihrem Maximum vorzudringen braucht, damit das Aussprechen erfolge; vielmehr die mindeste Regung des Gedankens, — falls nur nicht ein Grund der Zurückhaltung im Spiele ist, — genügt schon, um den Mund in volle Thätigkeit zu setzen.

Wie aber, wenn die Vorstellungen, welche das Wort verlangen, schneller hervordringen, als der Mund sprechen kann? Dann kann uns der Zögling nicht antworten; er verstummt nicht aus Unwissenheit, sondern aus Fülle der Gedanken.

Dies mahnt uns an den Gegensatz und die Hemmung, welche statt findet unter den Worten, sofern sie theils gesprochen, theils gehört werden. Das erste Wort wird zurückgestoßen vom zweiten, das zweite vom dritten, und so weiter. Mit den Worten aber sind die Vorstellungen verknüpft; auch diese also empfinden den Stoß, und müssen in der nämlichen Ordnung einander wo nicht ganz, so doch hinreichend weichen, damit die Reihe ablaufen könne; deren Glieder nun alle in ungefähr gleicher Höhe erscheinen, weil sie bis zum Aussprechen gelangt waren. Daß etwas Aehnliches bei jedem andern Handeln vorkomme, versteht sich von selbst.

Aber ich bitte zu bemerken, daß die Glieder nur in gleicher Höhe *erscheinen*! Daraus folgt noch nicht, daß in den Gedanken eines Men-

schen eben so wenig Berg und Thal sei, als in seinem Reden und Thun; und wir wissen sehr gut das Gegentheil. Denn Sie und ich, die wir beide gewohnt sind, in stundenlangen Vorträgen unsere Gedanken zu verlautbaren: wie übel wären wir dran, wenn der dünne Faden der Worte, den wir aus dem Munde gehen lassen, ein Bild von der Konstruktion unserer Gedanken abgäbe!

Der praktische Erzieher soll nun niemals vergessen, daß auch in dem Kopfe seines Zöglings ein ganz anderes Gebäude oder Gewebe von Vorstellungen ist und sein soll, als das, welches in der Reihenfolge der Worte liegt, die man etwa abfragen kann. Doch aber muß jeder kleinste Theil dieses Gewebes dadurch theils geschaffen, theils geprüft und berichtigt werden, daß man es lehrend, oder fragend und antwortend in Form einer Reihe hervorzieht, und an diese Reihe die nöthigen Berichtigungen anbringt. Während also das Ablaufen der Reihen bei weitem nicht das Wichtigste, noch viel weniger das Ganze ist, was wir unter dem allgemeinen Namen der Reihenbildung in Betracht zu ziehen haben; muß uns doch an der Möglichkeit dieses Ablaufens viel gelegen sein, weil es die allgemeine Bedingung des Lehrens, wie des Lernens, des Ermahnens, wie des Handelns ausmacht. Und besonders wird Ihnen auffallen, wie genau hiemit die Wichtigkeit der Sprachbildung, ja der artikulirten Sprache selbst, zusammenhängt.

Zu dem Ganzen der Reihenbildung gehört eben sowohl das Hinzukommen einer Vorstellung zur andern, ... als das Zurücktreten der frühern Glieder, um den folgenden Platz zu machen. Hingegen das Ablaufen der Reihen ist nicht möglich ohne dieses Zurücktreten. Nun war aber von dem Zurücktreten in der Psychologie nicht hinreichende Rechenschaft gegeben; und es zeigt sich jetzt, daß sich der Gegenstand auch nicht mit wenigen Worten aufklären ließ. Denn oftmals ist das Ablaufen der Reihen kein reines psychisches Phänomen. Wir sahen eben, wie die Worte einander zurückstoßen, während die Gedanken vielleicht nur einer zum andern hinzugekommen waren. Sie mögen sich hiebei noch der großen Erleichterung erinnern, welche dem Rechnen durchs Schreiben zu Theil wird; und des Umstandes, daß selbst das Kopfrechnen größtentheils auf einer Uebung beruhet, sich die Zahlen, als ob sie geschrieben stünden, vorzustellen. Ließe man statt der sukzessiven Arbeit im Rechnen die Gedanken bloß zu einander hinzukommen, so würden sie sich sehr bald einander erdrücken, und vermöge ihrer inwohnenden Hemmungssumme so gut als ganz aus dem Bewußtsein verschwinden.[98])

Allein das schon Gesagte wird Sie noch auf eine andre Bemerkung führen, die ich dem folgenden Briefe vorbehalte.

29.

Es ist der Gegensatz der Vorstellungen unter einander, die eine Reihe bilden, also der verschiedenen *II*, worauf wir nun unsre Aufmerksamkeit zu richten haben. Denn es giebt einen kurzen Zeitraum, innerhalb dessen vermöge dieses Gegensatzes die vorhergehenden von den nachkommenden können zurückgetrieben werden. Lassen Sie mich aber noch einen Rückblick auf das Vorige werfen.

Jede Vorstellung ist am nachgiebigsten dann, wann sie ihr Maximum erreicht hat. Denn alsdann ist sie am wenigsten im Zustande des Strebens, welcher Zustand das gerade Gegentheil des wirklichen Vorstellens ausmacht. Schafft sich nun eine Vorstellung *II* durch äußeres Handeln, durch Sprechen, oder dgl. eine ihr entsprechende Anschauung, so wird sie dadurch schnell zum Maximum, ja vielleicht über das im Vorigen berechnete, durch Gegendruck bestimmte, Maximum gehoben. Desto gewisser muß sie sinken, sobald die nachfolgende Vorstellung sich durch ihr Wirken eine ihr angemessene Anschauung geschafft hat, die jener erstern entgegentritt. Dies aber fällt weg, wofern das äußere Handeln fehlt; und es kommt nun darauf an, ob noch in hinreichendem Grade die Bedingungen vorhanden sind, unter denen der bloße Gegensatz, der in den Vorstellungen selbst liegt, das Ablaufen der Reihe bewirken kann. Denn daß von ihm, falls er stark genug ist, eine ähnliche Wirkung zu erwarten steht, wie von dem Gegensatze unter jenen äußern Anschauungen, liegt vor Augen; während doch andererseits nicht alles von ihm allein abhängt, daher ich im Vorigen davon geschwiegen habe. . . .

. . . Es versteht sich von selbst, daß in dem Augenblicke, wo eine Vorstellung ihr Maximum erreicht, ihre Geschwindigkeit = 0 ist; denn sonst stiege sie noch höher. . . .

. . . Wie nun, wenn gemäß der frühern Entwickelung die größere Energie, welche sich in der größern Geschwindigkeit [der zweiten Vorstellung] zeigt, den gemeinschaftlichen Druck auf die erstere Vorstellung hindrängt? Alsdann muß das Maximum der erstern früher eintreten, und auf einem niedrigern Standpunkte, als dem zuvor berechneten; dagegen wird die zweite Vorstellung sich höher hervorarbeiten, indem sie den Druck besser überwindet.

Hiemit nun kann sich noch der Gegensatz der zweiten Vorstellung gegen die erstere vereinigen; nur ist zu bedenken, daß von diesem Gegensatze nothwendig beide Vorstellungen leiden; und das um so mehr, je stärker derselbe ist.

Wie lange aber kann der Vorzug der zweiten Vorstellung vor der erstern, wodurch sie als zweites Glied der Reihe neben oder nach jener sich gelten macht, wohl dauern? Höchstens doch nur bis zu dem Augenblicke, wo sie selbst ihr Maximum hat, und nun anfängt zu sinken.

Denn alsdann findet sich gewiß, daß sie im Grunde von der schwächeren Energie emporgetragen wurde; und die Ordnung in der Reihe hört auf, während beide zusammen sinken.

Dies letztere nun ist der Umstand, auf den ich vorzugsweise den praktischen Erzieher aufmerksam machen würde; der es nur zu leicht vergißt, wie bald die Flut, mit der er schiffen will, sich in Ebbe verwandeln wird.

Sie wissen, mein theurer Freund, daß mir meine Amtsverhältnisse Gelegenheit verschafft haben, die Lehrweise mancher, besonders junger Lehrer, zu beobachten. Von den Fehlern, welche im zusammenhängenden Vortrage begangen zu werden pflegen, will ich hier nicht sprechen; nur deren will ich hier gedenken, die sich äußern, während es darauf ankommt, den Lehrling in den rechten Zug der Arbeit zu bringen, ihn darin zu erhalten und zu unterstützen; so wie es etwa beim Uebersetzen, oder beim Rechnen vorkommt. Hier ists, wo ich oft bemerkt habe, wie wenig die Lehrer von dem psychischen Mechanismus zu begreifen pflegen, an dessen Thätigkeit ihnen am allermeisten sollte gelegen sein. Denn während sie demselben nachhelfen sollten, pflegen sie ihn bald mit Wiederholen, bald mit Korrigiren ohne dringende Noth, oftmals mit Querfragen, oft durch Aeußerungen übler Laune zu stören; zu anderer Zeit aber sorgen sie gar nicht einmal ihn in den rechten Gang zu versetzen, sondern lassen den Zögling sich unnütz quälen mit Dingen, die er nun einmal nicht weiß und nicht trifft. Das alles zeigt, daß sie von dem Rhythmus, in welchem eine Vorstellungsreihe sich entwickeln kann, und der so sorgfältig als möglich muß geschont werden, keinen Begriff haben. Daher dann so häufig eine Gewohnheit zu stocken, zu stottern, sich und andre zu martern, die oft nicht bloß ganze Schulklassen, sondern ganze Schulen von der untersten bis zur obersten ergriffen hat, und dergestalt beherrscht, daß an ein geschmackvolles Lesen und Erklären, an ein gehöriges Zusammenfassen des ganzen Sinnes nun vollends nicht zu denken ist. Wäre nur erst irgend ein Begriff davon vorhanden, daß es überhaupt einen psychischen Mechanismus giebt, der seine eigenthümliche Geschwindigkeit, seinen bestimmten Rhythmus hat, worin allein er sich geläufig bewegen kann, — und daß die verlorne und verdorbene Zeit der ungelegenen Störungen und der unterlassenen Nachhilfen sich nicht ersetzen läßt; weil, nachdem einmal die Vorstellungen ins gemeinsame Sinken gerathen sind, die Reproduktion wenigstens für dasmal schwerlich noch wieder in den rechten Fluß kann gebracht werden; — wäre nur erst die Beobachtung dessen, was hierüber die Erfahrung einem jeden sagen kann, der auf sie hören will, zur gehörigen Achtsamkeit gestimmt: so würde manches Ungeschick der Lehrer und Schüler von selbst verschwinden, womit sie jetzt einander gegenseitig plagen; und mancher Lehrgegenstand, den man jetzt für zu schwer hält, würde sich leicht genug behandeln lassen, um seine Wirkung früh genug zu thun.[95]) Jedoch, unsre Absicht war noch nicht, praktische Regeln festzustellen; son-

dern die Bildsamkeit der Zöglinge, und zwar zunächst in Beziehung auf die natürlichen Anlagen, wollten wir untersuchen. Lassen Sie uns dahin zurückkehren.

30.

Zuerst gingen wir aus von der Annahme einer völligen Steifheit dessen, was der sich erhebenden Reproduktion einer Reihe entgegenwirkt. Eine solche Steifheit kann von den im Bewußtsein gerade gegenwärtigen Vorstellungen, für sich allein genommen, nicht herrühren; sie sind allemal in gewissem Grade nachgiebig; und der von ihnen herrührende Widerstand geräth erst allmählich in Spannung gegen das, was sich im Bewußtsein reproduzirt. Aber wenn ein Hinderniß nach physiologischer Art hinzukommt: alsdann läßt sich wohl denken, daß auch die darein gleichsam verwickelten, eben jetzt gegenwärtigen Vorstellungen, nicht zum Weichen zu bringen sind; wovon die Beispiele des Lüsternen, des Schwelgers, des zu Affekten Gereizten sich leicht genug darbieten. Was nun daraus in Ansehung der Reproduktion folgen werde, haben wir gesehen. Nämlich in der mathematischen Beilage zeigte sich zuerst, daß die reproduzirten Vorstellungen sich alsdann einer niedrig stehenden Grenze nähern, und daß sie, was hier hauptsächlich bemerkt werden muß, an dieser Grenze zu einander hinzukommen, keinesweges aber eine vor der andern reihenförmig weichen. Eher würde die ganze Masse, worin sich nun die Reihe verwandelt hätte, samt der sie reproduzirenden Vorstellung, die wir mit P bezeichneten, wieder aus dem Bewußtsein vertrieben werden.

Bei natürlich stumpfen Köpfen nun sehen wir etwas Aehnliches geschehen, so oft wir sie mit Dingen beschäftigen wollen, deren Vorstellungen bei ihnen noch zu schwach sind, um sich selbständig im Bewußtsein zu halten. Bei allem Lernen oder auch Beobachten dessen, wohin nicht gerade ihr Sinn steht, bei allem, was sich an früher festgestellten Anknüpfungspunkten (an solchen P, wie wir oben voraussetzten) haken, und mit ihnen wieder hervortreten müßte, um überhaupt hervortreten zu können, sehen wir die Reproduktion sehr häufig mißlingen; wovon als Beispiel schon die Worte einer fremden Sprache dienen können, die schwer gelernt wird. Denn was sind diese Worte? Es sind Reihen von Buchstaben oder Sprachlauten, geknüpft an ein Wort der Muttersprache. Diese Reihen müssen leicht, und genau in der Ordnung der Buchstaben reproduzirt werden, wenn es darauf ankommt, die Sprache zu lernen. Beispiele von höherer Art würden sich eben so manigfaltig als reichlich darbieten, ich will dabei nicht verweilen.

Wie aber, wenn das Lernen der Muttersprache selbst mißlingt? welches aus ähnlichen Ursachen leicht geschehen kann, denn hier sollen sich diejenigen Reihen, welche an Begriffe und Anschauungen geknüpft,

die Worte der Mutterſprache bilden, ſicher und genau durch den Gedanken reproduziren. Alsdann fehlt ſelbſt das gewöhnlichſte Hilfsmittel aus dem Gebiete des äußern Handelns, von dem wir oben (28) ſahen, wie wichtige Dienſte zur Evolution der Reihen es leiſtet.

Kein Wunder alſo, daß die Erzieher zuerſt nach der Sprachbildung, die ein Knabe ſchon gewonnen hat, ſowohl die natürliche Fähigkeit als auch die fernere Bildſamkeit zu beurtheilen pflegen.

Unſtreitig aber muß bei dieſer Schätzung der natürlichen Fähigkeit auch das übrige äußere Handeln, ſowohl nach ſeinen Richtungen als nach dem darin hervortretenden Geſchick, in Anſchlag kommen.

Ferner werden Sie bemerken, daß unſre Betrachtung der Bildſamkeit der Zöglinge hier ganz von ſelbſt Gelegenheit findet, von den angebornen Anlagen überzugehen zu dem, was von der Benutzung der frühern Jahre abhängt. Denn nicht alle Reihen ſind ſo konſtruirt, daß ſie ſich mit gleicher Leichtigkeit reproduziren könnten.

Unſre Formeln machen uns gar ſehr aufmerkſam auf das Verhältniß zwiſchen den Größen r und *Π*. Was heißt das? Zu einer vorläufigen Erläuterung könnte ich ſagen: es deutet auf die Wichtigkeit der Anknüpfung alles Unterrichts an Erfahrung und Umgang; wiewohl damit der Gegenſtand keineswegs erſchöpft iſt.

Wollen Sie dieſe Erläuterung durch einen, Ihnen gewiß durch eigne Praxis höchſt geläufigen, pädagogiſchen Hauptſatz ſich aneignen: ſo verſetzen Sie vor allen Dingen erſt die oft erwähnte reproduzirende Vorſtellung P (25, 26,) in den Erfahrungskreis des Zöglings. Wir wollen hoffen, daß Sie dort nicht etwa bloß ein ſolches P, ſondern deren recht viele und tüchtige finden; ſonſt können wir nichts mit ihm anfangen. Alle diejenigen Hauptvorſtellungen des Zöglings gehören dahin, welche mit langen Reihen anderer ſchwächerer Vorſtellungen verſchmolzen ſind; alle, die als Haltungs- und Angelpunkte ſeiner übrigen Gedanken können angeſehen werden; alle die, welche ihm das Heimweh vergegenwärtigt, falls er lange Zeit vom Hauſe abweſend iſt. Die obigen r, r′, r″, u. ſ. w. ſind Theile oder Reſte jener P; je größer, deſto beſſer; denn bekanntlich ſind ſie in den Reproduktionen die wirkſamen Kräfte. Nun aber lehren die Formeln und die Unterſuchungen, daß die daran geknüpften *Π*, *Π′*, *Π″*, u. ſ. w. nicht gar zu groß gegen die r ſein dürfen; und vollends, daß für abnehmende r die Reihe der *Π* nicht gleichfalls abnehmen, ſondern eher wachſen muß, wenn die Reproduktion gelingen ſoll. Worauf bezieht ſich das? Ohne Zweifel auf jeden Unterricht, welchen man jenen Erfahrungen, als der nothwendigen Grundlage, hinzufügte. Dahin gehört z. B. daß Unterricht in fremden Sprachen vor allem Feſtigkeit in der Mutterſprache vorausſetzt, wenn nicht eine ſo heilloſe Konfuſion entſtehn ſoll, wie man ſie bei Kindern, die Plattdeutſch und Hochdeutſch, oder Franzöſiſch und Deutſch durcheinander plauderten, ehe ſie noch eine eigentliche Mutter-

sprache besaßen, wohl findet, — oder wie ich sie einst bei einem jungen Engländer antraf, der früh in eine deutsche Pension gethan, dort das allerschlechteste Deutsch gelernt, darüber sein Englisch großentheils vergessen hatte, und nun eigentlich in gar keiner Sprache konnte unterrichtet werden, bis ihm durch eine besondere Fürsorge sein Englisch einigermaßen wieder zurecht gestellt war.

Allein unsre Betrachtung reicht weiter. Sie sagt uns, daß überhaupt und überall, wo es um Erweiterung des Gedankenkreises, ums Lernen im weitesten Sinne, zu thun ist, erst gewisse starke Stützpunkte müssen festgestellt, und alsdann die anknüpfenden Kenntnisse in möglichster Zerlegung, aber zugleich in möglichst dichter Folge beigefügt werden; ohne jedoch lange Reihen zu bilden. Warum das? Erstlich sollen die *Π* nicht größer sein als nöthig, — also sollen es nicht große Massen, sondern durch die Zerlegung verkleinerte Theile der an sich zusammenhängenden Ganzen sein. Zweitens sollen dieselben mit möglichst großen Resten der Hauptvorstellungen P verbunden werden; welches nicht gelingen könnte, wenn diese, eben jetzt hervorgerufenen Hauptvorstellungen in bedeutend langen Pausen Zeit zum Sinken gewönnen; daher muß die Reihe der *Π* eine dichte Folge bilden, um mit möglichst großen r, r′, r″, u. s. w. sich zu verbinden. Drittens sollen die Reihen nicht lang sein; — aus demselben Grunde, weil nämlich je länger sie werden, um desto mehr die Hauptvorstellung P wird gesunken sein, — jedoch ist dies lediglich relativ; denn falls die Hauptvorstellung im Bewußtsein festgehalten wird, so, daß sie nur sehr allmählich sinkt, alsdann wird sie einer weit längeren Reihe zur hinreichenden Stütze dienen können als im Gegenfalle. Ueberdies versteht sich, daß die Hemmungsgrade der einzelnen Glieder nicht so groß sein dürfen, um das aufzuführende Gebäude zum Einsturz zu bringen; doch ist, falls nur die Reihe sich zusammenhängend bilden konnte, die Reproduktion derselben zum Ablaufen der Reihe gerade durch Hemmung der einzelnen Glieder unter einander desto geschickter; daher die letztere eher gesucht, als vermieden, jedoch nicht übertrieben werden muß.

Sollten Sie wohl in diesen Zügen etwas von Homer's, oder von Herodot's Erzählungsweise wieder erkennen?[99]) Doch die Erinnerung an die klassische Art des Vortrags kommt wahrscheinlich noch zu früh; denn es fehlt an der bisherigen Untersuchung noch zu vielerlei, um darüber schon psychologische Rechenschaft zu geben.

Aber an Gegenstücken fehlt es gewiß nicht. Solche entstehen überall da, wo der frühere Unterricht Fehler aufgehäuft hat. Wie oft ungeschickte Lehrer die Anknüpfung an das Feste im Erfahrungskreise des Zöglings versäumen, oder ohne gehörige Zerlegung ganze Massen des Unbekannten auf einmal einpfropfen; oder ihren eignen Vortrag nicht in zusammenhängenden Fluß bringen können, — wie oft sie selbst für ihr eignes Lehren nicht einmal darauf bedacht sind, gewisse Hauptpunkte

gehörig festzustellen, an welche sich das Folgende lehnen, und anreihen könne: — eben so oft finden wir als Produkt solches Verfahrens auch die Unfähigkeit zu reproduziren selbst bei guten Köpfen. Die Kenntnisse sind chaotisch in einander geflossen, und wir klagen, indem wir nun weiter fortschreiten wollen, über Mangel an gründlicher Vorbildung.

Hiebei aber kommt nun noch ganz besonders in Frage, wiefern das äußere Handeln des Zöglings, und sein Geschick dazu, sei benutzt worden? Also zu allernächst: in wiefern man ihn angehalten habe, selbst während der Lehrstunde zu sprechen? Denn daß ein Unterricht, der den Lehrling stumm macht, — wie ein Katheder-vortrag thut, — für die frühere Jugend nichts taugt, ist allbekannt. Allein überhaupt mußte die äußere Thätigkeit des Zöglings nach Möglichkeit benutzt werden, — er selbst mußte zeigen, aufschlagen, nachweisen, zusammensetzen, was irgend sich so behandeln ließ, so lange man sich auf seine innere Geistesthätigkeit nicht ganz verlassen konnte.

31.

Wohl mancher möchte, beim Anblick so bekannter Dinge, fragen: ist das alles? Sollen uns die psychologischen Rechnungen nicht weiter führen, als bis zu Wiederholungen dessen, was jeder geübte praktische Erzieher schon weiß?

Möge er es wissen, und darnach thun! Aber Sie, mein theurer Freund, während Sie mich entschuldigen werden, daß ich in bekannten pädagogischen Vorschriften die Probe der Wahrheit meiner psychologischen Untersuchung nachweise: — haben vielleicht eine gewichtvollere Bedenklichkeit im Sinne. Ist denn die vorstehende Zeichnung richtig? Hängt alle Reproduktion an einer einzigen Hauptvorstellung? Und ist diese Hauptvorstellung immer als erstes Glied einer Reihe anzusehen? Wo bleibt da die früher erwähnte Gestaltung? Geht etwa alle wirkliche Gestaltung von einem einzigen Punkte aus; gleich den nunmehr veraltenden Philosophien nach Fichte'scher Weise?

Angenommen, daß Sie geneigt wären, so zu fragen: so würde meine nächste Zuflucht in der Erinnerung, daß ich nichts Vollständiges versprochen habe, leicht genug gefunden werden.

Da wir jedoch beide gleich gern die Einseitigkeit vermeiden, und da die bisherige Betrachtungsart der Reihenbildung wirklich zu übeln Einseitigkeiten führen könnte: so machen Sie sich nun darauf gefaßt, etwas anderes zwar, aber gerade auch etwas recht sehr Unvollständiges hier folgen zu sehen.

Jene Untersuchung über die zugleich steigenden Vorstellungen, (in der Beilage zu 22,) veranlaßt die Frage, ob, falls unter frei steigenden Vorstellungen Verschmelzung statt fände, dadurch eine Ordnung und Folge des Steigens gemäß den Abstufungen der Verschmelzung ent-

stehen könne? Dieses würde das Seitenstück darbieten zu der früheren Auffassung des Gegenstandes, nach welcher die hervor gehobenen Vorstellungen nicht frei steigen, sondern, während ihre eigne Energie durch Hemmung am Hervortreten gehindert ist, ihre ganze Bewegung von den Resten einer sie reproduzirenden Vorstellung abhängt. Uns alten Praktikern im Lehrgeschäfte schwebt zwar zunächst die große Menge der Gegenstände vor, womit die Lehrlinge sich nur gerade so lange und in sofern beschäftigen, als sie lernen; und dabei ist noch an kein freies Steigen ihrer Vorstellungen, — mithin auch an kein selbständiges Bilden und Gestalten zu denken. Allein unsre Lehrlinge mögen nun wohl oder übel gedeihen, so erzeugt sich doch endlich auch in ihnen ein Kreis solcher Gedanken, in welchem sie nach eignem Sinnen, Meinen, Wollen thätig sind; und von wo aus auch ihr äußeres Thun seine Bestimmung empfängt. Auch der Gelehrteste hat den größten Theil seines Wissens in Büchern, oder was er, wie man sagt, im Gedächtnisse mit sich trägt, davon steigen ihm die Erinnerungen nur auf gegebenen Anlaß hervor, — jedoch nicht alles kann solchergestalt ein passiver Vorrath in ihm sein; sonst wäre kein Lebensprinzip vorhanden, von welchem der Gebrauch dieses Vorraths abhängt und seine Richtung empfängt. In dem verhältnißmäßig nur kleinen Kreise nun, worin die Selbstthätigkeit ihren Sitz hat, wollen wir jetzt nachsehen, ob es auch dort eine Reihenbildung geben möge. . . .[100])

32.

Wo sind wir nun, mein theurer Freund? Ich denke, wir sind im Gebiete der Phantasie und des Glaubens; weil doch einmal bekannte Namen müssen genannt werden, um uns nach der Windrose der alten sogenannten empirischen Psychologie zu orientiren. Freilich haben wir damit nicht die Sphäre des Gedächtnisses verlassen; vielmehr ergab sich aus der Rechnung, daß selbst frei steigende Vorstellungen noch großentheils die Analogie mit der Reproduktion nach der Zeitfolge des Gegebenen beibehalten. Allein wie bunt, wie abenteuerlich auch manchmal die Bildungen der Phantasie sein mögen, immer besteht das Neue aus alten Stücken, und jedes solche Stück enthält eine Menge kleiner und kleinster Partialvorstellungen, die wenig oder gar nicht aus ihren alten Fugen sind gerückt worden, also den Stempel des Gedächtnisses in der That auch noch beibehalten; daher die Phantasie, wäre sie etwa vornehmer als das Gedächtniß, doch dessen nützliche Dienste nicht verschmähen dürfte.

Wie kommt aber der Glaube in die Gesellschaft der Phantasie? Sollte ich wohl in diesem Punkte Einwürfe von Ihnen zu erwarten haben? Im Gegentheil, Ihre Kenntniß der Mythologie, worin Sie mir weit überlegen sind, würde mich zurechtweisen, wenn ich nicht durch Rechnung und pädagogische Erfahrung schon genug gewarnt wäre, um

nicht die Phantasie eines heutigen Romanschreibers für ein ursprüngliches Seelenvermögen zu halten. Wer irgend etwas mit Willkür, und wissend um diese Willkür, erdichtet, der freilich mag lange lügen, bevor er es dahin bringt, an seine eignen Lügen zu glauben. Hingegen das ursprüngliche Phantasiren endigt von selbst mit dem Glauben, in wiefern nicht Beobachtung und Erfahrung sich widersetzen. Die letzten Worte des vorstehenden Aufsatzes sprechen hoffentlich deutlich genug von dem Produkt, womit die fortgehende Verschmelzung der oftmals frei steigenden Vorstellungen endigt. Dies Produkt ist ein nothwendiges, wofern der Kreis von Vorstellungen, aus welchen es entspringt, geschlossen ist, und der Anlaß zum freien Steigen sich oft und manigfaltig genug erneuert, damit aus den gegebenen Vorstellungen werde was daraus werden kann. Alsdann schwebt dies Produkt im Bewußtsein gleich den Vorstellungen von Erfahrungsgegenständen; es wird für ein Reales gehalten, wie das was man hört und sieht; oder mit einem andern Worte, es wird daran geglaubt. So etwas Fertiges, oder doch beinahe fertig Gewordenes, nur noch theilweise einer absichtlichen Ausschmückung Zugängliches, ist im Großen der Mythenkreis eines jeden Volkes.

Allein wir sprechen hier nicht von Völkern, sondern von Kindern. Wie nöthig diesen der Religionsunterricht ist, — und zwar in jedem Alter gerade in dem Maße, als die Gefahr nahe ist, daß sie außerdem sich aus eigner Macht etwas Götzenhaftes schaffen würden, — das bedarf hier keiner Entwickelung; denn niemand zweifelt daran, und Sie am wenigsten.

Schon bei kleinen Kindern, sobald sie sprechen können, bemerken wir oft mit Erstaunen, zuweilen mit Besorgniß, wie sie phantasirend nicht bloß plaudern, als ob sie ihrem Erfahrungskreise entrückt wären, sondern auch dabei lachen und weinen, sich selbst Lust und Schmerz bereitend. Denn die Reizbarkeit des Organismus mengt sich hinein; und mancher Affekt gräbt sich ein Bett, gleich einer Quelle, von welcher ein Bach ausgeht, um dereinst, mit andern Bächen vereinigt, zum mächtigen Strome heranzuwachsen. Hier ist der Schoß, in welchem die geistige Individualität erzeugt, und durch die leibliche bestimmt wird.

Indessen die früheſten Produkte der Phantasie bleiben nicht lange Gegenstände des Glaubens; sie werden bei gesunden Sinnen von der Erfahrung zurückgestoßen; und durch neues Phantasiren meist vollends verdrängt. Der zehnjährige Knabe erzählt schon lachend, was er alles geglaubt habe, da er noch klein war. Er weiß nicht, wie oft es ihm noch bevorsteht, größer, und in seinen eignen Augen weiser zu werden. Neue, und abermals neue Formationen der Phantasie lagern sich über einander; und nicht selten bereitet sich daraus ein vulkanischer Boden, dessen Erschütterungen alles durch einander zu werfen bestimmt sind.

Die Gefahr ist um desto geringer, je besser der Knabe, in dem Alter wo er schon nicht mehr Kind heißt, es sich selbst sagt, daß er spielt, während er sich den Illusionen hingiebt, daß er im Gegentheil mit ernsten Versuchen beschäftigt ist, wann er einen Erfahrungsgegenstand behandelt, der ihn durch guten oder schlechten Erfolg belehren wird. Hier kommen wir auf die höchst wichtige Wechselwirkung zwischen dem innern Thun, wodurch sich der Mensch die Grundlage seiner geistigen Persönlichkeit schafft, — dem Phantasiren, — und dem äußeren, wodurch er zuerst lernt, daß er zurecht gewiesen werden kann und muß. Das Verbindungsglied zwischen beiden, — die Aufmerksamkeit, — werden wir bald genauer in Betracht ziehen; allein zuvor ist ein Rückblick auf die Beschränktheit der Individuen nöthig, die uns schon so oft beschäftigte.

Die allermeisten Menschen glauben das, was ihnen mit Nachdruck gesagt und versinnlicht wird. Warum? Die nächste Antwort ist, weil sie nicht Phantasie haben, die es bis zu fertigen Produkten bringen könnte. Aber was heißt denn das, Phantasie haben oder nicht haben? Wir sahen im Vorigen, daß zugleich steigende Vorstellungen desto fester verschmelzen, je öfter sie steigen, und desto gewisser ein reihenförmiges Ganzes bilden, je mehr sie verschmelzen. Phantasiebilder sind eben nichts anderes als das Vorgestellte solcher verschmolzenen Vorstellungen. Demnach hat jedermann Phantasie in dem Kreise seiner frei steigenden Vorstellungen, falls er nicht daran gehindert ist. Die Phantasie des Kaufmanns mag freilich eine andre sein als die eines Hirten, oder eines Soldaten; aber die Verschiedenheit der Gegenstände, gemäß den Beschäftigungen, erklärt kein Mehr oder Weniger.

Daß es überhaupt frei steigende Vorstellungen gebe, das versteht sich nicht von selbst. Die meisten Thiere scheinen durchgehends von leiblichen Zuständen dergestalt bestimmt, daß sie nur selten etwas anderes vorstellen, als was im Kreise ihrer augenblicklichen Begierden und Affekten liegt. Der träge Wilde, der müßig ruhet, sobald er satt ist, unterscheidet sich wenig von ihnen. Und der ausgebildete Egoist, — welche andre Vorstellungen gelangen in ihm zur freien Regung, außer denen, die sein begrenztes Interesse angehen? Von da aus werden seine Gedanken geformt; dort ist die Herrschaft, die nichts von unnützen Künsten neben sich aufkommen läßt.

Will man pädagogische Beobachtung, so muß man vor allem die Kinder in den frühen Jahren beobachten, wo die Herrschaft eines bestimmten Egoismus sich noch nicht gebildet hat. Um diese Zeit auch verheimlichen sie am wenigsten; ihr Sprechen und Handeln ist der unmittelbare Ausdruck ihrer Phantasien. Würden den Lehrern der späteren Jahre aus jener frühen Zeit unbefangene und genaue Beobachtungen mitgetheilt: dann sähe man eher und sicherer, was von der Geistesrichtung und Thätigkeit der Zöglinge zu erwarten stehe. Statt dessen konzentrirt sich sehr lange diejenige Beobachtung, welche der Lehrer

des heranwachsenden Knaben anstellen kann, auf die bessere oder schlechtere Aneignung des Neuen, was der Unterricht darbietet; aber es dauert Jahre, bis in dem Kreise des Lehrens und Lernens frei steigende Vorstellungen sichtbar werden. Das meiste selbst von dem was gut gelernt wird, erhebt sich lange Zeit nicht ohne Bücher und Fragen ins Bewußtsein. Darum ist der Schüler zu Hause ein anderer, als in der Schule.

Betrachten Sie, wenns gefällig ist, den Anfang der Beilage zum vorigen Briefe. Dort, wo am wenigsten von Herrschaft einiger übermächtiger Vorstellungen, wo so viel wie nichts von Analogie mit dem Gedächtniß zu spüren ist, wo unter den Vorstellungen Freiheit und Gleichheit stattfindet, — sehen wir da das Erwachen der einzelnen abhängig von anderen? Nein; sie kommen massenweise; und erst zuletzt, wenn sie schon hoch ins Bewußtsein empor gestiegen sind, nehmen sie Form an. Was ist nun die Folge, wenn irgend ein fremder Druck — sei es das früher oft besprochene Hinderniß aus physiologischen Gründen, oder die Auktorität eines Lehrers, oder was immer für eines geselligen Einflusses, — die letzten Entwickelungen der bis dahin massenweise empor gestiegenen Vorstellungen hindert? Natürlich bleibt die Formung aus; und der Mensch wird desto weniger Er Selbst, je mehr fremde Form ihm aufgedrungen oder auch nur dargeboten wird. Verhehlen wir es uns nicht: je mehr Schule, desto phantasieloser die Zeit. Je mehr Muster, desto weniger eignes Erzeugniß. Und dann klagt man noch über das Langweilige dessen, was sich stets eintönig wiederholt!

Mancher hat bei mir weniger Schule gefunden, als erwartet wurde. Warum? ich wollte den Menschen so viel möglich ihr eigenes Gesicht lassen. Freilich schade, wenn nun von innen wenig hervortritt! Aber ich liebe nun einmal denjenigen Unterricht nicht, der an den freien Vorstellungen mehr hindert als fördert.

33.

Es ist durchaus nöthig, und es kann gewiß mit Ihrer Bewilligung geschehen, daß wir uns noch etwas mehr in die Psychologie vertiefen, als schon durch das Vorhergehende zu erreichen stand. Was ist dem Pädagogen wichtiger, als die Aufmerksamkeit? Diese habe ich nur eben zuvor berührt; und zwar nicht die willkürliche, auch nicht die ursprüngliche, wovon in meiner Abhandlung de attentionis mensura die Rede war,[101]) — sondern die apperzipirende, welche für den praktischen Erzieher wo möglich noch wichtiger ist, als jene beiden Arten. Das apperzipirende Merken aber, wenn Sie alte Namen wollen, ist eine Zusammensetzung aus der Phantasie, die von innen her wirkt, und der Sinnlichkeit, welche mit äußern Eindrücken dazu kommt. Mit andern Worten: es treten dabei die frei steigenden, und die dem Sinken bis zur völligen

Hemmung anheim fallenden Vorstellungen in Wechselwirkung. Gemerkt wird vermöge der Apperzeption auf dasjenige Gegebene, welches sich selbst überlassen würde vergessen werden. So geschiehts, wenn der aufmerksame Schüler dem Unterrichte oder auch der Erfahrung, die man ihm darbietet, entgegenkommt. Seine Fragen verrathen sein Phantasiren; nur bleibt dies nicht frei, es bildet keine fertigen Produkte, sondern es unterwirft sich der Lehre zur Berichtigung und zugleich zur Erweiterung. Ein andrer als Sie, mein Freund, möchte mir einwerfen: der fragende Schüler phantasire nicht, sondern er denke. Sie aber werden einen solchen Gegensatz wohl sicher nicht machen. Könnten die Gedanken der Phantasie nicht die Form von Begriffen und Urtheilen annehmen: wo bliebe dann wohl die Poesie?

Vor tieferem Eingehen in die Untersuchung lassen Sie uns überlegen, welche Vorstellungen denn wohl als frei steigende zu betrachten seien? Setzen wir einmal den im Laufe unseres Erdenlebens unmöglichen Fall, daß keine Umgebung durch Sinneseindrücke, kein im leiblichen Zustande wurzelnder Affekt, keine fremde Bestimmung irgend einer Art sich in die Wirkung und Gegenwirkung der Vorstellungen einmischte: dann würden in der völlig isolirten Seele alle vorhandenen Vorstellungen allmählich mit einander ins Gleichgewicht treten; sie würden sich also gleichsam aneinander messen; und die allerstärksten, samt deren Verbindungen, würden ihre Oberherrschaft gelten machen. So etwas kommt in unserm jetzigen Zustande nicht vor. Der leibliche Zustand und die Umgebung bereiten jedesmal eine bestimmte Beschränkung, vermöge deren große Massen und Klassen von Vorstellungen jetzt nicht frei steigen können. Hiemit fällt der Druck weg, welchen eben diese, für jetzt ausgeschlossenen Vorstellungen würden ausüben können, wenn es auf ihre Stärke allein ankäme. Also setzt sich derjenige Vorrath von Vorstellungen, der für jetzt keine allgemeine Hemmung erleidet, in Bewegung, — die allermeisten, welche zu steigen gleichsam versuchen, gelangen unmerklich zu einem sehr niedrigen Maximum, weil die in ihnen selbst begründete Hemmungssumme sich schnell anhäuft, und sie sogleich wieder zurückdrängt. Dennoch haben sie durch ihr Gesamtwirken einen bedeutenden Einfluß auf den leiblichen Zustand, den sie noch mehr, als zuvor, für sich disponiren. Inzwischen geschieht etwas innerhalb der Umgebung; die einzelnen Objekte derselben, — das was man gerade hört und sieht, — sind mehr oder minder zudringlich, und in dieser Zudringlichkeit mehr oder weniger flüchtig. Daraus entstehen vorübergehende partielle Hemmungen innerhalb der allgemeinen dauernden Hemmungssphäre der ganzen Umgebung; so werden manche Vorstellungen, die im Begriff waren zu steigen, auf der mechanischen Schwelle gehalten, (Sie wissen aus der Psychologie was das heißt.)[82] Allein nach kurzer Frist treten sie hervor, samt ihrem Anhange, und in dem Rhythmus, welchen die Verschmelzungs- und Komplikationshilfen bestimmen.

Dies ist nur der Hintergrund für ein Gemälde, was wir jetzt zu

entwerfen haben; es kam fürs erste nur darauf an, zu bemerken, wie sehr relativ der Begriff der frei steigenden Vorstellungen ist. Denn die Stärke, welche als Bedingung der Freiheit muß vorausgesetzt werden, ist nicht etwa die absolute, eigne Stärke, sondern das Verhältniß, wodurch sie bestimmt wird, empfing eine vorläufige Begrenzung durch die Umgebung und den leiblichen Zustand, wodurch der Einfluß sehr vieler andern Vorstellungen entfernt wird. Daher gelingen Arbeiten im Studirzimmer, welche nicht gedeihen im Gesellschaftssaale; ja es giebt bekanntlich Personen, denen Schlafrock und Tabakspfeife zu Hilfe kommen müssen, wenn sie wissenschaftlich denken sollen. Nicht ganz so arg machte es einer meiner Zöglinge, der sich in den Ferien an kubischen Gleichungen hatte üben sollen, und bei der Rückkehr bekannte, das sei wohl bei mir möglich, aber nicht im Vaterhause.

Für unsern Zweck, das apperzipirende Merken zu beleuchten, müssen wir Gegenstände voraus setzen, die sich darbieten um bemerkt zu werden.[101]) Was heißt nun dies Bemerken? Da wir von der ursprünglichen Aufmerksamkeit — der Möglichkeit, daß unser Vorstellen einen Zuwachs erlange, ohne Rücksicht auf Apperzeption, — hier nicht reden wollen, so bezeichnen wir mit dem Worte Bemerken die von innen vordringende Thätigkeit, durch welche dieser Gegenstand, der sich eben darbietet, vorzugsweise vor andern, die sich auch darbieten, ergriffen wird, so daß die Auffassung desselben mehr Stärke und mehr Dauer erlangt, daß der Gegenstand gerade als ein solcher und kein anderer betrachtet, und — vielleicht, — gelobt und getadelt wird, welches letztere sehr in der Nähe liegt, obgleich es auch fehlen kann. Dabei wird bekanntlich jede Veränderung und Bewegung, also jede Abweichung des Gegenstandes von sich selbst, mit besonderer Genauigkeit wahrgenommen; auch Vergleichungen mit andern, ähnlichen, früher wahrgenommenen bleiben nicht aus.[95]) Ein solches Merken wird ferner sehr begünstigt durch vorgängige Ankündigung oder Beschreibung, wodurch dem Merken das Erwarten vorausgeschickt war. Das alles verräth, daß hiebei eine Reproduktion älterer, gleichartiger Vorstellungen in Thätigkeit ist.

Diese Reproduktion nun, wäre sie bloß die in der Psychologie betrachtete, von der Ihnen der Satz: sie geschehe anfangs proportional dem Quadrate oder noch öfter dem Kubus der Zeit, erinnerlich sein wird, — möchte dem Begriff des scharfen Aufmerkens wenig genügen. So oft wir auch in unsern Lehrstunden froh sein müssen, wenn wenigstens solches Merken unsern Vortrag begleitet, so schlägt doch das keine Funken, woran sich ein Licht entzünden könnte.

Sondern jene frei steigenden Vorstellungen sind es, an die wir uns wenden müssen. Zwar werden Sie fragen: warten denn die frei steigenden Vorstellungen, bis sie reproduzirt werden? Darauf antworte ich durch die schon geschehene Hinweisung auf die mechanischen Schwellen. Gar mancher Vorstellung ist das Steigen ganz nahe, und sie kommt doch

nicht dazu, weil das Vorübergehende, was von außen oder selbst von innen her ins Bewußtsein tritt, obgleich einzeln genommen unhaltbar, doch in einer so langen Reihe fortläuft, daß die mechanische Schwelle sich scheinbar in eine statische verwandelt. Wofern aber jetzt der bekannte Gegenstand, dessen Vorstellung dem freien Vortreten nahe war, neu gegeben wird, so beginnt der Prozeß des apperzipirenden Merkens. Er beginnt, indem die reproduzirte, vielleicht gar schon durch vorgängiges Erwarten theilweise ins Bewußtsein gerufene Vorstellung nun vollends losschnellt, und, indem sie sich mit dem gleichartig Gegebenen vereinigt, dagegen das Ungleichartige kräftig zurückstößt. Dies Zurückstoßen anderer, zugleich und eben so stark dargebotener Anschauungen, ist das Charakteristische des apperzipirenden Merkens. Darin liegt das Herausheben, Losreißen, Isoliren des Bemerkten aus seiner Sphäre, seiner Gesellschaft.

Von hieraus erklärt sich nun sogleich das scharfe Wahrnehmen der geringsten Veränderung, wenn der Gegenstand sich rührt, oder von seiner frühern Erscheinung abweicht. Es ist der Kampf der reproduzirten Vorstellung mit derjenigen, die sich aus dem Gegebenen erzeugt.[102])

Jedoch dies bedarf einer Erläuterung, indem wir zuerst darauf achten, wie der Erfahrung gemäß das apperzipirende Merken beschränkt ist. Der Herrschsüchtige und zugleich Eitle, berauscht von seiner Hoheit, sieht nicht die Zeichen der nahenden Gefahr. Der Schriftsteller zeigt manchmal in Antikritiken, wie genau er die wenigen Worte des Lobes aus mißfälligen Rezensionen herauszusischen verstand; und unsre Zöglinge fassen die kleinsten Zeichen des Beifalls, während der Tadel ihre Ohren kaum berührt. Eltern sehen Genies in ihren Söhnen; für die Fehler sind sie blind. Im Alterthum sah man gar die Bildsäulen der Götter mit den Augen winken und den Kopf schütteln. Solche Erschleichungen erlaubt sich das apperzipirende Merken, um einseitige Beobachtungen zu ergänzen. — Wenn nun dagegen der Empfindliche umgekehrt nicht den kleinsten Zweifel an seinem Werthe erträgt, der Grammatiker jeden ungewöhnlichen Ausdruck rügt, der Hypochondrische sogar mitten unter Freunden allerlei Stimmen hört, die ihn verspotten und beschimpfen: welcher Unterschied liegt in der Apperzeption? Jedenfalls ein solcher, welcher verräth, daß die apperzipirende Vorstellung nicht einfach war; und daß von ihrer Zusammensetzung, nebst den Verschmelzungen, worauf diese Zusammensetzung beruht, der ganze Erfolg abhängt. Zum wirklichen Beobachten gehört nicht bloß die einfache Reproduktion, sondern jene schon früher beschriebene Wölbung (17); die wir jedoch hier noch etwas näher zu bestimmen Ursache haben. Denn die Gestalt des gleichförmigen Gewölbes möchte wohl selten dem apperzipirenden Merken genau angemessen sein; die mathematische Betrachtung hat uns auf einen schärferen Begriff geführt. Wir sahen, daß die frei steigenden Vorstellungen infolge ihrer Verschmelzung dahin streben, sich auf bestimmte Weise zu gestalten. Nun begegnet dieser im Innern erzeugten

Gestaltung eine andre davon unabhängige, nämlich die der sinnlichen Wahrnehmung. Von dem Verhältnisse zwischen beiden hängt der Erfolg ab. Ist die innere Gestaltung übermächtig, so wird die Beobachtung einseitig, mangelhaft, oder geht gar in Erschleichung über. Bietet sich dagegen von innen her eine schon früher manigfaltig begründete Uebung, so oder anders zu gestalten, zur Anschauung dar, dann wird der äußere Gegenstand als ein solcher und kein anderer, wie er gerade ist, wahrgenommen, unterschieden, fixirt und eingeprägt. Hiebei ist die Vielseitigkeit des Beobachtens wesentlich, welche darauf beruht, daß, nachdem eine Apperzeption geendet war, eine andre beginnt, die von andern Punkten des Gegenstandes ausgeht; wie wenn ein Knabe den ihm neuen Gegenstand von allen Seiten dreht und wendet, die Beweglichkeit desselben erforscht, ihn umher wirft und so fort. Das weiset ebenfalls auf eine frühere Reihenbildung hin, vermöge deren zu der Vorderseite eine Kehrseite, zur Oberfläche ein Inneres, zur festen Stellung mancherlei mögliche Bewegung hinzugedacht und dabei vorausgesetzt wird. Der Knabe, wenn er solchergestalt Hände und Sinne braucht, thut wesentlich nichts anderes als der Chemiker, der ein neues Gestein durch eine Reihe von Proben mit allen ihm als wirksam bekannten Reagentien herdurchführt. Der ganze Unterschied liegt hier in den apperzirenden Vorstellungsmassen; dagegen ist die Apperzeption ihrer Form nach die nämliche.

Und wie nun, wenn das schon oft besprochene Hinderniß aus physiologischem Grunde sich auch hier einmischt? Dann haben wir Fälle, die sich dem Blödsinn nähern. Nur ist nicht jeder blöde Knabe blödsinnig, und nicht jeder Unwissende darum unfähig.[72]) Das mag uns erinnern, wie verschieden der Grund sein kann, wo die gewünschte Apperzeption ausbleibt. Den blöden Knaben drückt nur die neue Gesellschaft; hat er sich in ihr erst orientirt, so wird er in ihr nicht bloß apperzipiren, sondern auch dem gemäß sprechen und handeln. Der Unwissende wird fähig werden zum Apperzipiren, sobald er gehörig lernt, und durchs Lernen sich die apperzipirenden Vorstellungen anschafft.

34.

Sollten wir wohl jetzt einer psychologischen Erkenntniß des Zustandes, worin gewöhnlich Zöglinge und Lehrlinge sich befinden, und hiemit auch der Orientirung unter den vorkommenden Verschiedenheiten, auf der Spur sein? Lassen Sie uns versuchen!

Mit dem apperzipirenden Merken ist allemal, so weit die Umstände es gestatten, ein äußeres Handeln verbunden. Sprechen, wo nicht Gründe der Zurückhaltung eintreten, ist das mindeste; aber Laufen, Werfen, Herbeiholen, wohl auch Holenlassen, ja selbst Fangen und Schießen, gehört eben dahin; die ganze Freude an gymnastischer Uebung

desgleichen. Auch das Vergnügen an der Bearbeitung irgend eines Stoffes beruhet auf der Wechselwirkung zwischen dem Beobachten des Werkes wie es wird, und dem Fortarbeiten gemäß der innern Gestaltung, die sein Werden vorzeichnet.

Aber unsre Zöglinge realisiren nicht die ganze Weite dieses Begriffs. Das Werk und der Wirkende begrenzen sich gegenseitig. Wo einer sein Geschick spürt, da ist er geschäftig, anderwärts desto unlustiger. Steckt den Jünglingen die Jagd im Kopf, oder den Knaben eine Darstellung von Taschenspielern und Seiltänzern, so ist sonst nicht viel mit ihnen anzufangen.

Und was wird aus den Lehrstunden? Hier glänzen die Knaben mit starkem Gedächtniß. Was ist dies Gedächtniß?

Sie werden mir sogleich sagen: es ist auch eine Art von apperzipirendem Merken. Was für eine Art denn? Durch frei steigende Vorstellungen? Wie wäre das möglich bei Gegenständen, zu denen nicht schon sehr reife Vorkenntnisse mitgebracht wurden? — Die Fälle, wo der Schüler mit Fragen entgegenkommt, sind die seltenern; wie könnte er das bei fremden Sprachen, bei Thatsachen, Jahrszahlen, selbst bei mathematischen Formeln? Diese letztern zeigen die Sache am klarsten. Der junge Mensch, dem ich heute einen neuen Lehrsatz beweise, versteht mich so vollständig, daß man glauben könnte, er habe apperzipirt durch frei steigende Vorstellungen; vielleicht gelingt es ihm sogar noch nach einigen Stunden, das Gelernte zu wiederholen; aber ist eine Woche dahin, so weiß er kaum noch, wovon die Rede war. Wo sind da frei steigende Vorstellungen? — Glücklich, wenn hie und da ein Anknüpfungspunkt von solchem Werthe, etwa durch Beispiele, konnte benutzt werden. Aber dasjenige, für den Unterricht so wichtige Arbeiten des Schülers, was man Memoriren nennt, und in dessen Leichtigkeit allermeistens das glänzende Gedächtniß seinen Sitz hat, läßt sich durch frei steigende Vorstellungen nicht erklären. Eher durch deren Abwesenheit; denn sie stören das Memoriren. Die meisten Menschen sind zu unruhig, um jener andern Reproduktion, die von der statischen Schwelle emporsteigt, Zeit zu lassen, damit schwache Vorstellungen in neue Verbindung fest eingefugt werden. Und doch besteht eben hierin das Memoriren. Der Lehrer oder das Buch sagen Worte vor, die man einzeln schon kannte, — oder wenn nicht die ganzen Worte, so doch deren Bestandtheile, die einzelnen Sprachlaute. Diese an sich schwachen Vorstellungen werden nun in neue Verbindungen eingeführt, und die Verbindungen müssen haltbar genug sein, um sich später auf Erfordern unversehrt wieder darzubieten. Hier stellt das Bewußtsein sich uns dar, gleich einer Ebene, auf der niedriges Kraut wächst; hohe Berge und tiefe Ströme dürfen nicht in der Nähe sein, — wofern nicht eine neue Energie, die willkürliche Aufmerksamkeit, von der wir bisher noch nicht redeten, zur Mitwirkung gelangt.

Das Memoriren erfordert gar nicht, daß die einzelnen Vor-

stellungen hoch ins Bewußtsein emporsteigen. Thäten sie dies: so würden sie eine größere Hemmungssumme bilden; ja sich in Folge ihrer frühern Verbindungen seitwärts ausbreiten; nichts aber ist dem Memoriren nachtheiliger, als Nachgiebigkeit gegen den Zug der eignen Gedanken. Auch der Gegenstand muß gleichgiltig sein, oder als solcher behandelt werden; die Gefühle, die er aufregen könnte, würden nur schaden. Nicht zu schnell darf das, was memorirt werden soll, einander folgen; sonst hat die Reproduktion, welche von innen entgegenkommen soll, nicht Zeit, sich zu erheben; nicht zu langsam darf es gegeben werden, sonst versinkt das Vorige zu tief, bevor das Folgende dazu kommt.

Wenn man die ans Wunderbare grenzenden Erzählungen lieset von solchen, deren Gedächtniß bis zur Virtuosität ausgebildet war: so wird man geneigt zu glauben, es sei dabei ein thätiges Mitwirken des Organismus im Spiele. Und worin müßte dies Mitwirken denn wohl bestehen? Lediglich im Festhalten desjenigen Zustandes, welchen die Vorstellungen bewirken. So etwas läßt sich denken, ohne materialistische Thorheit. Das Wirken der Seele auf den Leib ist bekannt; unstreitig entspricht jeder Aufregung von Vorstellungen ein bestimmter Zustand des Gehirns oder der Nerven. Kann dieser durch irgend eine Anstrengung fixirt werden: so werden rückwärts die nur schwach reproduzirten Vorstellungen in dieser Stellung sich länger halten, und in längern Reihen verschmelzen, als der psychische Mechanismus, sich allein überlassen, es hätte leisten können. Umgekehrt, das geringste Hinderniß (etwa durch Aufregung des Gefäßsystems), was der Reproduktion schadet, verdirbt unfehlbar das Memoriren.

Erfahrungsmäßig steht das Memoriren in gar keinem festen Verhältniß zur übrigen geistigen Fähigkeit; daher ist es einer der ersten Punkte, worauf die pädagogische Beobachtung sich richtet, wie bei den gegebenen Individuen jedesmal dies Verhältniß beschaffen sei; also, wie lange Reihen ein Knabe auswendig behalten kann, wieviel Zeit er braucht, und wie bald er vergißt. Hiemit ist jedoch keineswegs das Ganze erforscht, was man Gedächtniß nennt; denn nicht alles muß erst memorirt werden, um für immer gefaßt zu sein; — es wäre schlimm, wenn Erfahrung, Umgang, Uebung, Interesse, nicht kräftiger wirkten. Auch täuscht man sich durchaus, wenn man aus der Masse dessen, was memorirt worden, solche Wirkungen erwartet, wie sie den Gegenständen entsprießen könnten, falls das ihnen gebührende Interesse wach gewesen wäre. Wer kennt nicht Gelehrsamkeit ohne Geist und Geschmack? Dennoch läßt man sich immer von neuem durch den Glanz des memorirten Wissens blenden.[103])

35.

Nun, mein gütiger Freund! möchte ich mir fast Ihren Beifall versprechen für die Uebersicht, die Sie aus der Zusammenfassung des Vorstehenden schon gewonnen haben, oder leicht gewinnen können.

Die Sonderung der frei steigenden Vorstellungen einerseits, der Reproduktion von der statischen Schwelle andrerseits war der Stützpunkt unserer Betrachtung. Wir verknüpften mit beiden die Auffassung des Gegebenen. Dann fanden wir auf der einen Seite das apperzipirende Merken mit doppelter Gestaltung, und meistens mit äußerem Handeln; auf der andern Seite aber das so eben besprochene Memoriren. Jenseits des Gegebenen endlich erblickten wir die Produkte der Phantasie, gelagert in mancherlei Formationen über einander, und getragen durch den Glauben.

Vergleichen Sie nun damit den Gegensatz des Lebens und der Schule bei der Jugend, so werden Sie sehn, wie die verschiedenen Naturen einander gegenüber stehen. Gesunde, rüstige Knaben gehn allenfalls ohne Widerwillen zur Schule; jedoch lieber sind sie draußen, jeder in der Sphäre seines apperzipirenden Merkens und der davon abhängigen äußern Thätigkeit. Ein Stoff wird ergriffen und geformt. Ballschlagen und Soldatenspielen, Jagen, Reiten, Turnen, das belebt den Knaben; auch manchem Handwerker möchte er nachahmen, wäre die Arbeit nicht zu lang, und forderte sie nicht zuviel Ausdauer und Pünktlichkeit. Der Kreis dieses Merkens und Thuns ist oftmals eng, seltsam, jedenfalls beschränkt; anhaltende Nöthigung, aus ihm heraus zu gehn, wird meistens peinlich empfunden. Aber die Schulstunde schlägt; die Schularbeit drängt. Hier zeichnen sich zwei verschiedene Gattungen von Schülern vor der Menge aus; die, welche leicht memoriren, die andern, welche Nahrung finden für Phantasie und Glauben. Glücklich der Seltene, der beides vereint.

Zweierlei werden Sie nun sogleich vermissen: Reflexion und Gefühl.[104]) Vielleicht auch die willkürliche Aufmerksamkeit. Indessen errathen Sie wohl, weshalb diese Gegenstände bis jetzt außer der Sphäre meiner Betrachtung blieben; deshalb nämlich, weil wir, als praktische Erzieher, schon längst gewarnt sind, ja nicht zuviel zu fordern von dem, was der Reife des Erwachsenen wesentlich angehört. Die jugendlichen Knospen sind noch grün, noch unentwickelt, noch gar sehr den äußern Einflüssen unterworfen. Wenn der Erzieher das vergißt, wenn er nicht sehr sorgfältig sich auf die niedern Bildungsstufen zurück versetzt: wie will er es anfangen, der Jugend die Hand zu reichen? Jedoch räume ich gern ein, daß jene drei Punkte uns nothwendig noch beschäftigen müssen; allein auch jetzt schon werden Sie den Hauptgedanken, der mich längst im Stillen beschäftigte, nicht verkennen; die Frage nämlich: was wird wohl aus den Schulen ohne Sonderung der verschiedenen Naturen?[105]) Haben wir etwa eine pädagogische Universalmethode, und können wir jemals hoffen, daß eine solche sich finden lasse? Oder zeigen unsre psychologischen Untersuchungen so viele Punkte, wo vermöge unübersteiglicher Hindernisse eine genügende Bildung vereitelt, eine richtige verschoben wird, daß wir Beobachtung der verschiedenen Naturen zur Grundlage aller praktischen Thätigkeit des Erziehers machen müssen?

Wenn aufs sorgfältigste regelrecht bestimmt wird, wieviel ein Primaner, Sekundaner, Tertianer, u. s. w. wissen müsse: glauben Sie, das stehe

in irgend einem bestimmbaren Verhältnisse zu der im Vorhergehenden erwähnten Verschiedenheit des Phantasirens, des apperzipirenden Merkens, und des Memorirens, samt dem, was weiter daraus hervorgeht? Aber freilich, war das Klassenziel der Tertianer bestimmt, so kann nun danach der Lehrer in Sekunda seinen Lehrplan ordnen; daran ist nicht zu zweifeln. Und wenn das Abiturientenzeugniß die Kenntnisse des Primaners genau bezeugt, so erfährt der akademische Lehrer, wessen er sich bei den Studirenden zu versehen hat! Wirklich? Ist etwa die Universität eine höhere Schulklasse, und verbirgt das Memorirte wohl die Selbstthätigkeit des Studirenden? Soll es auch nur so sein? — — — — — — — — — — —

IV.

Ueber

Peſtalozzi's neueſte Schrift:

Wie Gertrud ihre Kinder lehrte.

An drei Frauen.

1802.

Es ist in unsern Händen, das lange erwartete Buch; wird nun der schöne Glaube, mit dem Sie deuteten, was ich Ihnen von Pestalozzi und seinem Unternehmen erzählen konnte, — wird er sich bestätigt oder getäuscht finden? — Eins vermissen Sie schon, das Buch liest sich nicht leicht genug. Wollen Sie mir den Versuch erlauben, Sie gleich mitten hinein zu versetzen. Gelingt das, so werden die Unebenheiten der Darstellung Sie nachher nur wenig aufhalten. Auf jeden Fall, weiß ich, beurtheilen Sie die Sache nicht nach dem Ausdruck; Sie machen dem sechzigjährigen Manne darum keinen Vorwurf, weil er sich uns nur eilig mittheilen wollte; Sie finden es natürlich, daß Er, der voll bitteren Schmerzes über die Zeichen der Zeit, und über die Leiden seines Volkes, sich mit einer Gewalt, mit einer Selbstverleugnung, als triebe ihn der Enthusiasmus der Freude und das Feuer der Jugend, hinab in die unterste Volksklasse drängte, um kleine Kinder Buchstaben zu lehren: — daß der Mann, da Kraftworte hingießt, — wo freilich eine kühle, präzise Beschreibung seiner Versuche uns willkommner und unterrichtender sein würde.

Sie wissen, ich sah ihn in seiner Schulstube.[106]) Lassen Sie mich die Erinnerung noch einmal anfrischen. Ein Dutzend Kinder von 5 bis 8 Jahren wurden zu einer ungewöhnlichen Stunde am Abend zur Schule gerufen; ich fürchtete, sie mißlaunig zu finden, und das Experiment, zu dessen Anblick ich gekommen war, verunglücken zu sehn. Aber die Kinder kamen ohne Spur von Widerwillen; eine lebendige Thätigkeit dauerte gleichmäßig fort bis zu Ende. Ich hörte das Geräusch des Zugleichsprechens der ganzen Schule; nein, nicht das Geräusch; es war ein Einklang der Worte, höchst vernehmlich, wie ein taktmäßiger Chor, und auch so gewaltig wie ein Chor, so fest bindend, so bestimmt heftend auf das was eben gelernt wurde, daß ich beinahe Mühe hatte, aus dem Zuschauer und Beobachter nicht auch eins von den lernenden Kindern zu werden. Ich ging hinter ihnen herum, zu horchen, ob nicht etwa eins schwiege oder nachlässig spräche; ich fand keines. Die Aussprache dieser Kinder that meinen Ohren wohl, obgleich ihr Lehrer selbst das unverständlichste Organ von der Welt hat; durch ihre schweizerische Eltern konnte ihre Zunge wohl auch nicht gebildet sein. Aber die Er-

klärung lag nahe; das taktmäßige Zugleichsprechen bringt ein reines Artikuliren von selbst mit sich, keine Silbe kann verschluckt werden, jeder Buchstabe findet seine Zeit; und so formt das Kind, das mit der natürlichen Stärke der Stimme beständig laut spricht, sich seine Aussprache selbst. Die allgemeine und dauernde Aufmerksamkeit war mir auch kein Räthsel; jedes Kind beschäftigte zugleich Mund und Hände; keinem war Unthätigkeit und Stillschweigen aufgelegt; das Bedürfniß nach Zerstreuung war also gehoben; die natürliche Lebhaftigkeit verlangte keinen Ausweg, wie der Strom des Zusammenlernens keinen gestattete. Ich freute mich über den sinnreichen Gebrauch der durchsichtigen Hornblättchen mit eingeritzten Buchstaben, die während des Auswendiglernens sich beständig in den Händen der Kinder bewegten, und, ein stummer, aber behender Schreibmeister, ihnen ihre Griffelzüge augenblicklich korrigirten, und sie zum Bessermachen aufforderten.[17]) Noch jetzt, so oft ich bei mathematischen Beschäftigungen Figuren auf die Tafel hinwerfe, schelte ich meine Hand, daß sie nicht so feste grade Linien, so richtige Perpendikel, so genau runde Zirkel zeichnen kann, als jene sechsjährigen Kinder, und noch weit mehr, als wegen ihrer erworbenen Fertigkeit, schätze ich dieselben wegen der energischen Stetigkeit des Geistes glücklich, die sie gewinnen, indem sie die Vorstellung der Rundung so lange ohne Wanken festhalten, bis das hingespannte, zielende Auge und die gehorchende Hand, ganz langsam, aber sicher, in einem fehlerlosen Zuge den Kreis vollendet haben.

Aber warum Pestalozzi so vieles auswendig lernen ließ? Warum er die Gegenstände des Unterrichts so wenig nach den natürlichen Neigungen der Kinder gewählt zu haben schien? Warum er sie immer nur lernen ließ, nie sich mit ihnen unterhielt, nie plauderte, nie scherzte, nie erzählte? — Warum seine Sätze so abgebrochen, seine Namen so nackt dastanden? — Warum alles, was den Ernst der Schule zu mildern so vielfach vorgeschlagen ist, hier verschmäht schien? — Wie er, der sonst auf den ersten Blick so freundliche, liebreiche Mann, der alles Menschliche so menschlich grüßt, dessen erstes Wort jedem Fremden zu sagen scheint: hier finde ein Herz, wer eins zu finden verdient: — wie er dazu komme, unter die Kinder, die seine ganze Seele füllen, nicht mehr Freude auszugießen, nicht mehr mit dem Nützlichen das Angenehme zu paaren?

Diese Fragen irrten mich freilich nicht so sehr, wie wohl andere dadurch bedenklich geworden wären. Eigne Erfahrungen und Versuche hatten mich vorbereitet, die Geisteskräfte der Kinder ungleich höher schätzen zu lernen, als man gewöhnlich thut; und die Ursachen ihrer Lust und Unlust beim Unterricht ganz anderswo zu suchen, als in überflüssigen Spielereien auf der einen, in der vermeinten Trockenheit und Schwierigkeit solcher Dinge, die Ernst und Aufmerksamkeit erfordern, auf der andern Seite. Was man für das Leichtere und für das Schwe-

rere hält, das hatte ich mehrmals bei Kindern auffallend umgekehrt gefunden. Das Gefühl des klaren Auffassens hielt ich längst für die einzige echte Würze des Unterrichts. Und eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regelmäßigkeit der Reihenfolge war mir das große Ideal, worin ich das durchgreifende Mittel sah, allem Unterricht seine rechte Wirkung zu sichern. Gerade diese Reihenfolge, diese Anordnung und Zusammenfügung dessen, was zugleich und was nach einander gelehrt werden muß, richtig aufzufinden: das war, wie ich vernahm, auch Pestalozzi's Hauptbestreben. Vorausgesetzt, er habe sie gefunden, oder sei wenigstens auf dem rechten Wege dahin, so würde jeder unwesentliche Zusatz, jede Nachhilfe auf Nebenwegen als Zerstreuung, als Ablenkung des Geistes von der Hauptsache schädlich und verwerflich sein. Hat er jene Reihenfolge nicht gefunden, so muß sie noch gefunden oder wenigstens verbessert und weiter fortgeführt werden;[107]) aber auch alsdann schon ist seine Methode wenigstens in sofern richtig, daß sie die schädlichen Zusätze ausstößt; ihre lakonische Kürze ist ihr wesentliches Verdienst. Kein unnützes Wort wird in der Schule gehört; also der Zug des Auffassens nie unterbrochen. Der Lehrer spricht beständig den Kindern vor, der fehlerhafte Buchstabe wird sogleich auf der Schiefertafel ausgelöscht: so kann das Kind nie bei seinen Fehlern verweilen. Das rechte Gleis wird nie verlassen; und so hat jeder Moment seinen Fortschritt.

Indessen das Auswendiglernen von Namen, von Sätzen, von Definitionen, und die anscheinende Sorglosigkeit, ob es auch verstanden werde, machte mich zweifeln, und fragen. Pestalozzi's Antwort war eine Gegenfrage: „Würden die Kinder, wenn sie nichts dabei dächten, so rasch und munter lernen?" Diese Munterkeit hatte ich mit Augen gesehn; ich konnte sie mir nicht erklären, wenn ich nicht eine innere Geistesthätigkeit dabei annahm. Doch war dies Annehmen mehr Glaube, als Einsicht. Im weiteren Gespräche aber leitete mich Pestalozzi auf die Idee: die innere Verständlichkeit des Unterrichts sei wohl noch etwas weit wichtigeres, als das augenblickliche Verstehen. Das meiste von dem, was hier auswendig gelernt wurde, betraf Gegenstände der täglichen Anschauung; das Kind, mit seiner Beschreibung im Kopfe, verließ die Schule, begegnete der Anschauung, und faßte vielleicht nun erst den Sinn der Worte, aber es faßte ihn vollkommner, als hätte der Lehrer seine Worte durch andere Worte erklären wollen. Fallen denn die glücklichen Augenblicke des Begreifens, und besonders die des tieferen Sinnens, Verbindens, Durchdenkens, — gerade in bestimmte Lehrstunden? Die Lehrstunde gebe das Begreifliche, und stelle zusammen, was zusammen gehört; Zeit und Gelegenheit werden den Begriff nachbringen, und das Zusammengestellte in einander fügen und ketten.

Dabei dürfen wir nicht vergessen, daß hier nur von kleinen Kindern die Rede war. Solchen ist ein Wort, ein Name, nicht wie

uns, ein bloßes Zeichen einer Sache; ihnen ist das Wort selbst eine Sache; sie verweilen bei dem Klange; und erst nachdem ihnen dieser alltäglich geworden ist, lernen sie ihn über die Sache vergessen. Man hört oft ein Kind zum Spaß ein und dasselbe Wort mit allerlei Veränderungen aussprechen; es spielt mit dem Laute; es ist ganz beschäftigt mit dem Unterschiede eines Tones, und eines andern ihm ähnlichen.[108]) So wird es also auch beschäftigt sein, indem es Pestalozzi's alphabetische Namenregister liest, bei denen sich ein Wort nur allmählich in ein anderes verwandelt. Dies ist, was ich für diese alphabetische Ordnung zu sagen weiß, deren Gebrauch ich übrigens doch auf die erste, bloß vorläufige Bekanntschaft mit den Namen einschränken würde.

So weit habe ich Sie zu unterhalten gesucht, von dem was etwa äußerlich zunächst auffällt; lassen Sie uns nun tiefer in die Mitte der Sache dringen.

Diese Mitte, — das muß ich Sie bitten zu bedenken, — ist nicht die Mitte Ihres Muttergeschäfts und Ihrer nächsten Wünsche. Das Heil des Volks ist Pestalozzi's Ziel; das Heil des gemeinen rohen Volks. Um die wollte er sich bekümmern, um die sich die wenigsten bekümmern; nicht in Ihren Häusern, — in Hütten suchte er den Kranz seines Verdienstes. Es ist ihm nur Nebensache, wenn er auch Ihnen gelegentlich einen nützlichen Rath ertheilen kann. —

Ich weiß, an wen ich schreibe; dieser Gegensatz ist Ihnen nicht zuwider. Ihr Interesse dehnt sich eben so leicht als froh bis an die fernsten Grenzen, wohin immer die Thätigkeit eines solchen Mannes dringt oder zu dringen strebt. Und es ist nothwendig, daß Ihnen diese Stimmung immer gegenwärtig bleibe, während Sie sein Werk studiren. Ohne dies könnten Sie die Zweckmäßigkeit seines Verfahrens nicht erkennen, und eben so wenig die Anwendung, die Sie davon für sich zu machen haben, richtig bestimmen. Im Spiegel individueller Sorgen würde Ihnen leicht alles verzeichnet scheinen. Sie würden das Ganze zu rauh, zu plump angelegt, die Lehrart zu früh, zu geschmacklos finden; — das Wichtigste, die feinere Herzensbildung, würden Sie ganz vermissen.

Pestalozzi spricht von Bettlerskindern; das Ideal ihrer Bildung, sagt er, umfasse ihnen Feldbau, Fabrik und Handlung. Seine Hilfsmittel sollen ihnen zunächst statt ihres gewöhnlichen, kläglichen Schulunterrichts dienen; ganz unwissenden Lehrern und Eltern will er solche Schriften in die Hände geben, die sie nur herlesen und auswendig lernen lassen dürfen, ohne von dem Ihrigen etwas hinzuzuthun. Was er am ersten ausführbar glaubte, das war ihm das Liebste; darum mußten seine Hebel derb genug sein, um auch in plumpen Händen nicht zu zerbrechen. Das Buch, worin er, als in Briefen an einen Freund, die Umrisse dieses Plans beschreibt, gehört eigentlich in die Hände derjenigen Männer, die auf die Einrichtung der untersten Schulen, und

auf Eltern von den unterſten Ständen, Einfluß haben, und die ſeine künftigen wirklichen Schulbücher würden verbreiten können. Das Fehlerhafte an der ganzen Schrift iſt daher vielleicht ihr Titel, der ſie Müttern, Frauen unmittelbar in die Hände ſpielt.

Vielleicht ſcheint es Ihnen nun kaum denkbar, daß dieſe Methode wohl auch für Sie erfunden ſein könnte? — Wir wollen ſehen. Die nothwendigſten Bedürfniſſe ſind immer auch die allgemeinſten. Derjenige ſorgt alſo gewiß auch für uns, der für alle das Dringendſte zu ſchaffen bemüht iſt.

Was iſt nun dieſes Dringendſte beim Unterricht? Wo, im Gebiet alles deſſen, was gelehrt und gelernt werden kann, — wo liegt es?

Iſt es etwa von allem ein klein Wenig? Ein wenig Naturgeſchichte, ein klein Wenig Geographie, einige Züge aus der Geſchichte, einige kleine Notizen von edlen Charakteren, großen Männern und artigen Kindern; auch ein bischen politiſche und Revolutionsmoral; mitunter eine Aeſopiſche Fabel; einige kleine Uebungen im Gebrauch des Mir und Mich; einige Namen von Sternen, alten Göttern und chemiſchen Präparaten; dann und wann ein Räthſel, ein bon mot, ein Rechnungsexempel; — — Sie ſchenken mir die Fortſetzung des Regiſters.[109]) — Das wäre für Peſtalozzi ſehr bequem: er könnte die große Mühe ſparen, die richtige Reihenfolge im Unterrichte auszufinden. Vielmehr dürfte er einen ſo bunten Vorrath nur recht durcheinander ſchütteln, um viel Abwechſelung zu verſchaffen, nie durch Einförmigkeit zu ermüden. Die Folge der Gegenſtände wäre hier ganz gleichgiltig, denn hier iſt in der That nichts Folgendes noch Vorhergehendes, da keins das andere vorausſetzt. Im Gedächtniß, wie im Verſtande des Kindes, wird jedes dem andern leicht Platz machen; was ſeine kleine Einbildungskraft pikant findet, das wird es einige Wochen lang ſeinen Tanten und Onkeln erzählen, vielleicht für einige eigne närriſche Kombinationen applaudirt werden; — und über der erſten wirklich intereſſanten Gelegenheit, die ihm in ſeiner eignen Erfahrung vorkommt, den ganzen Plunder vergeſſen. — Darüber iſt ſchon viel geſagt und wäre noch mehr zu ſagen, das hier nicht Raum hat.

Wollen wir das dringendſte Geſchäft des Unterrichts wirklich finden, ſo müſſen wir es wohl etwas fleißiger ſuchen; auf bloßes Rathen möchte es ſich nicht entdecken. — Ich bitte daher um Verlängerung Ihrer Geduld. Faſt fürchte ich, Peſtalozzi hat es denen ſeiner Leſer, die ſeine Belehrung noch bedürfen, zu ſchnell verrathen, als daß es ihnen einleuchten ſollte.

Ohne Zweifel muß der nothwendigſte Unterricht derjenige ſein, der die Menſchen lehrt, was ihnen am nöthigſten iſt zu wiſſen. Das Nöthigſte für den Menſchen iſt aber entweder ſeiner phyſiſchen oder ſeiner moraliſchen Natur nöthig; er braucht es entweder als ſinnliches Weſen, um leben zu können, oder er bedarf es als Bürger, als Vater, als

Gatte, um seine Pflicht in diesen und andern gesellschaftlichen Verhältnissen zu erkennen und zu vollbringen.

Feldbau, Fabrik und Handlung, so wie jede andere Brotkunst oder Brotwissenschaft gehört in die erste Klasse. — Religion, Moral, Begriffe von bürgerlichen Rechten und Verpflichtungen in die zweite Klasse.

Wirklich bedarf jeder Mensch, der nicht ein müßiger Broteſſer, ein pflicht- und rechtloses Wesen sein will, Unterricht in beiden Klassen.

Aber sowohl die Gewerbe und Künste, als die Verhältnisse, welche uns Pflichten auflegen, sind in unsern Tagen so zusammengesetzt, daß nothwendig auch der Unterricht darin zusammengesetzt, manigfaltig verwickelt sein, und aus vielen einfachern Arten des Unterrichts bestehn muß.

Die Schule ist nicht der Ort, wo der Mensch in den Künsten, oder in sittlicher Rücksicht, ganz, oder auch nur hauptsächlich gebildet werden könnte. Jeder muß sein Gewerbe bei dem Meister in diesem Gewerbe lernen; und seine moralische Natur bildet der Mensch eigentlich nur selbst, und mitten im Leben. Die Schule kann also nur einen Theil von demjenigen Unterricht übernehmen, dessen der Mensch bedarf. Durch Zertheilung seines Lernens kann sie ihn erleichtern; sie kann den Knaben anleiten, dem künftigen Jüngling etwas von seiner Arbeit im voraus abzunehmen.

Dem Jünglinge sind alle Theile seines Geschäfts gleich nothwendig, denn er muß das Ganze lernen. Aber damit dies Ganze nicht zu groß sei, soll der Knabe, ehe er Jüngling wird, so viel davon fassen, wie er kann; — nur nicht viel Einzelnes, — nicht viele einzelne Kenntnisse, einzelne Fähigkeiten, einzelne moralische Uebungen; — zu einer großen Menge des Einzelnen müßte der Knabe auch eine große Menge von Kräften haben; sondern das Allgemeinste, — diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, deren Einfluß sich am weitesten erstreckt, die der ganzen künftigen Bildung den Weg am weitesten hin zum voraus bahnen, die in den meisten Augenblicken des Lebens zur Anwendung kommen, und bei jeder neuen Anwendung neue Früchte tragen; — dasjenige mit einem Wort, was in der Folge das Meiste möglich macht, das verdient auch das erste zu sein, damit das Folgende möglich werde, und man das Leben so gut als möglich nützen könne.

Durchlaufen wir dies noch einmal! Die Schule kann von dem, was Noth ist, etwas, aber nicht alles leisten; nun soll sie thun so viel sie kann; daher sind ihr die Mittel zur Menschenbildung, deren Wirksamkeit am weitesten reicht, am ersten anfängt, am öftersten von der Gelegenheit erneuert wird, die ersten, die wichtigsten. Sie zieht das Allgemeinste vor, weil dadurch das Meiste erreicht wird.

Denn wer das Allgemeine weiß, der weiß von jedem Einzelnen, wobei dies Allgemeine vorkommt, immer schon etwas; er findet sich vor-

bereitet, das Einzelne nun noch vollends auszulernen; er fühlt sich aufgefordert, seine schon angefangene Kenntniß zu erweitern; die schon halb überwundenen Schwierigkeiten schrecken ihn weniger. Zeit und Lust reichen ihm eher hin. Seine Aufmerksamkeit ist jedem Gegenstande gewonnen, an dem er Bekanntes und Neues verknüpft findet. Der offene Eingang in geheimes Dunkel lockt hineinzutreten und nachzuforschen.

Was ist nun das Allerallgemeinste, Allerhilfreichste, und daher für die Schule das Allererste?

Natur und Menschen umgeben das Kind beständig; umströmen es stets mit allerlei Geistesnahrung. Wollten Sie ihm eine andere bieten, als diese, die sich ihm von selbst darbietet? Gesetzt auch, Sie könnten durch starke Reizung der Phantasie es seiner eignen Erfahrung entfremden, möchten Sie es wohl? Gesetzt es ließe sich der Kopf anfüllen von afrikanischen Thieren, von römischen Kaisern, von Bergen im Monde, von Engeln im Himmel: — würde nun ein gescheuter, fähiger Weltbürger, ein sich selbst bewußter Charakter herauskommen? — Sie verstehen wohl, daß ich im Grunde weder die afrikanischen Thiere, noch die römischen Kaiser, weder die Berge im Monde, noch die Engel im Himmel aus dem Unterrichte verbannt wünsche; nur sollen sie und alles Entlegene und Fremde dem Nahen und Alltäglichen so zugeordnet und angefügt werden, daß sie es beleuchten, erklären, anfrischen, ergänzen; aber nicht sich an seine Stelle drängen, und dem Kinde, statt der wirklichen Welt seiner Geschäfte und Pflichten, eine phantastische Bühne für müßig gaukelnde Träume im Kopfe errichten. — Alles kommt hier auf die Stellung des Unterrichts an, und auf eine solche Stellung, daß im Mittelpunkte immer dasjenige bleibe, was sich dem Menschen am tiefsten, am gewissesten einprägt; auf eine solche Stellung, daß diese tiefsten und gewissesten Eindrücke auch die wahrsten, schärfsten, richtigsten seien; daß also die tägliche Erfahrung des Kindes, des Knaben, des Jünglings und des Mannes bei ihm stets offne Pforten, gebahnte Wege zu Kopf und Herzen finden, um Zungen und Hände so zu regen, wie es die Schuld des Augenblicks erfordert.

Aber die Außenwelt, die tägliche Umgebung, sucht von selbst durch Aug' und Ohr den Eingang zu dem Kinde. Nur versperrt sie sich gar oft diesen Eingang durch ihre eigne Vielheit, Buntheit, Mannigfaltigkeit. Die Menschen sprechen so schnell, pressen in eine Silbe so viel Laute, in wenig Worte so viele Gedanken, — die Natur zeigt auf einer Flur so viele Formen, in einer Blume so viele Farben, — das Geräth im Hause ist so beweglich, — verändert Stellung und Gebrauch so oft: — — zwar alle diese Verwirrung durchdringt das kleine Kind, weil es vom lebhaftesten Bedürfniß getrieben wird;[110]) es macht sich mit den Dingen bekannt; es lernt Sprache verstehen, und sich durch Sprache verständlich machen; es lernt mit den Augen den Ort bestimmen, wohin es mit der Hand greifen muß, um den Gegenstand zu fassen.

Wir sagen dann, es könne sprechen, — es fällt uns nicht einmal ein zu sagen, es könne nun auch sehen, gleich als ob jeder der mit offenen Augen geboren ist, eben dadurch schon die Augen zu gebrauchen wisse*).

Aber kann es nun wirklich schon sehen, wirklich schon sprechen, wirklich schon Sprache verstehen — jetzt, da es einigermaßen seine thierischen Bedürfnisse auszudrücken, seine Hände durch das Auge zu leiten, zu richten weiß, da es sich aus der ersten drückendsten Pein der Unverständlichkeit und der optischen Täuschungen so eben emporgewunden hat? Sind nun wirklich schon die Zugänge geöffnet, durch welche die Natur einströmen, durch welche die menschliche Gesellschaft sich dem Kinde mittheilen kann? Und im Verlauf der Zeit, kömmt etwa unsern Kindern allmählich von selbst das scharfe Augenmaß der Wilden? der freie, glückliche Ausdruck des Griechen? Wenn das Kind mit schläfriger Flüchtigkeit die Dinge nur so oben hin ansieht, um sie zur Noth von einander zu unterscheiden, ist nicht der ganze Reichthum der Formen, womit die Natur uns umgiebt, für dasselbe verloren? Und wird es etwa künftig ein Geräth mit Genauigkeit gebrauchen zu lernen aufgelegt sein, wenn es die Gestalt dieses Geräths, und wie diese Gestalt sich in andere Gestalten füge und passe, nie mit Aufmerksamkeit betrachtet hat? Glauben Sie, Ihre Kinder werden die Umrisse und die Größe der Länder auf der Landkarte sich bestimmt einzuprägen Lust haben, Ihre Knaben werden mit Interesse Naturgeschichte, Technologie, Mechanik, Geometrie, Physik lernen, — glauben Sie, irgend ein Knabe sei für sein Handwerk wohl vorbereitet, wenn er von der Zeit an aufhört, das Auge zu üben, zu bilden, da dasselbe seiner ersten Bedürftigkeit allenfalls aushilft?

Und was steht der Bildung der Menschen so lange, so allgemein im Wege, als der Mangel an Sprache! Wer ist von der Wohlthat belehrender Unterhaltung gewisser ausgeschlossen, als wer den Ausdruck nicht zu treffen, den treffenden Ausdruck nicht zu fassen vermag! Selbst der gebildete Mann, findet er je ein Ende in dem Studium der Sprache, dieser Schöpferin alles Umgangs, aller Gesellschaft?

Gerade dann, wenn das Kind noch im Zuge ist, sich Sprache zu schaffen, sich Formen einzuprägen, wenn das Bedürfniß und die Anstrengung in ihm noch dauert, wenn es noch nach Namen frägt, wenn es in seinem Umkreise noch täglich neue Gegenstände findet, von denen es gereizt wird, genau hinzuschauen, sie von allen Seiten zu besehen, — jetzt, ehe dieser natürliche Fortgang stille steht, jetzt, da er schon langsamer wird, schon zur unbeweglichen Trägheit sich hinneigen will:

*) So fällt es uns auch nicht ein, Kinder hören zu lehren, obgleich die alltägliche Erfahrung und die Folgen dieser Vernachlässigung zeigen, daß weit die geringere Anzahl der Menschen musikalisches Gehör hat, das heißt, die Unterschiede der Töne aufzufassen weiß.

jetzt ist es Zeit, zu Hilfe zu kommen; jetzt muß für Gestalt und Rede der Sinn vollends geöffnet werden, damit die Natur gesehen, und menschliche Gedanken vernommen werden können.

Das Auge vor allen andern ist es, was die Dinge zuerst zeigen muß, ehe sie benannt und besprochen werden können. Uebung im Anschauen ist also jenes Allererste, Allerhilfreichste, Allerallgemeinste, was wir vorhin suchten. Manche haben solche Uebungen empfohlen; Pestalozzi, so viel mir bekannt, dringt zuerst darauf, daß dieser und kein anderer Unterricht, auch in der Schule, auch in der niedrigsten Dorfschule, die erste vorderste Stelle unter allem Unterricht, so wie sie ihm gebührt, auch wirklich einnehmen soll.[111])

Sein ABC der Anschauung, — eine Sammlung von Linien und Figuren, die sich leicht bestimmt auffassen und nachzeichnen lassen, und die sich fast an allen Gegenständen in der Natur, an allem Geräth im Hause wiederfinden, die also zur Vorübung des Augenmaßes dienen können, — stellt er ausdrücklich an die Spitze aller seiner Unterrichtsideen. Indem ich ihn dafür hochschätze, möchte ich doch, auf den Wink der Wissenschaft der Formen, ihm sein gleichseitiges Viereck ganz leise hier wegziehn, und dafür eine Folge von Dreiecken unterschieben, die seine eigne Idee wohl etwas besser ausführen helfen würde. Davon sprechen wir, wenn es Ihnen gefällig ist, gelegentlich weiter. Sie dürfen sich vor meinen Dreiecken so wenig als vor seinen Vierecken fürchten, wenn gleich zwei oder drei trigonometrische Worte mit unterlaufen sollten*).

Außer diesem ABC der Anschauung, und außer einer Reihe von Vorschlägen zu Sprachübungen, die er noch nicht in hinreichender Bestimmtheit bekannt gemacht hat, finden Sie in seinem Buche noch ein drittes sehr allgemeines Mittel alles Lernens ausgezeichnet, das mit jenen beiden zusammen das Fundament alles übrigen Unterrichts ausmachen soll. Es ist die Uebung im Gebrauch der Zahlen, — Rechenkunst. Daß das Bedürfniß des Zählens sehr allgemein ist, daß ohne Zahlenbegriffe jede beträchtliche Menge von Dingen uns den Geist betäuben würde, keine irgend verwickelte Eintheilung eines Ganzen von uns deutlich aufgefaßt werden könnte, und dgl., leuchtet Ihnen von selbst ein. Dennoch übersehen Sie, und mit Ihnen der größte Theil selbst der gebildeten Männer, nur wenig von dem weiten Reiche der Zahlen, von den manigfaltigen äußerst künstlichen Zusammensetzungen derselben, zu denen das Studium der Natur, schon der täglichen gemeinen Natur, die uns allen vor Augen liegt, — die Forscher getrieben

*) Pestalozzi betrachtet sein ABC der Anschauung insbesondere als eine Vorübung zum Zeichnen. Sehr nachdrücklich empfiehlt solche Vorübungen im Zeichnen geometrischer Figuren den künftigen Künstlern, Raphael Mengs in seinen hinterlassenen Werken, Halle 1786, III. Bd. Seite 200 ff.[112])

hat. Dies ist die Ursache, weswegen ich Ihnen so wenig von diesen, gleichwohl ganz wesentlichen Elementarmitteln des Unterrichts, gesagt habe. Auch Pestalozzi ist darüber sehr kurz; die in manchen deutschen Bürgerschulen längst gewöhnlichen Uebungen im Kopfrechnen führen seine Idee wohl ohne Zweifel vollkommner aus, als er sie angegeben hat; aber sie dürften hier schwerlich so in das richtige Verhältniß zum Ganzen des Unterrichts gesetzt sein, wie in Pestalozzi's Schule.

Also: den Verkehr des Menschen mit seiner Welt zu fördern, das ist Pestalozzi's erster Zweck. Daß dadurch die äußere Geschäftigkeit des Menschen — jede Art von Gewerb und Erwerb — erleichtert wird, fällt in die Augen. — Aber ist dadurch auch etwas für das Sittliche gethan? Ganz im Stillen, vielleicht gerade das, was die moralischen Lehren, die rührenden Erzählungen, die mancherlei Erweckungen des Gefühls, deren viele, und zum Theil vortreffliche für Kinder geschrieben sind, — als schon gethan voraussetzen: der Boden ist ihnen bereitet, auf dem sie nun ihren Platz einnehmen können. Der Mensch nämlich, oder das Kind, dessen Aug' und Ohr der Natur und der menschlichen Gesellschaft hingegeben sind, ist, in eben dem Maße der Empfindungen in ihm selber, seiner eignen Lust und Unlust, entwendet; der Egoismus ist bei demjenigen gebrochen, der nicht auf sich, sondern auf die Verhältnisse der Dinge und der andern Personen acht giebt. Ein solcher ist vorbereitet, bald auch sich nur als Einen dieser Menschen, als Einen unter vielen zu betrachten; und so wird er den Platz, der ihm gebühret, bald finden. Der allgemeine Blick auf die Verhältnisse vieler führt, wenn er die Hauptrichtung des Geistes geworden ist, von selbst die Liebe zur Ordnung in diesen Verhältnissen und zur Aufrechthaltung dieser Ordnung durch Recht und Sitte, unverlierbar mit sich. Hinterher, nachdem diese Wurzeln der moralischen Gesinnung sich wohl ausgebreitet haben, dann ist es Zeit, die Aufmerksamkeit des Menschen auch auf ihn selbst zurückzuwenden, damit er versuche, Macht über sich zu gewinnen, mit wachsamer Kritik seine Gesinnungen zu sondern und zu säubern, und seine Kräfte ganz für die erkannten allgemeinen Zwecke in Dienst zu nehmen.

Sie werden das hier Gesagte nicht so weit ausdehnen, als ob in den angegebenen Schulübungen eine wunderthätige Kraft stecken solle, den Charakter des Kindes mit Sicherheit zu berichtigen. In moralischer Rücksicht vielleicht mehr, als in jeder andern, neigt sich, unabhängig von der Erziehung, jedes menschliche Wesen auf seine ganz besondere Weise so oder so; daher bedarf es auch für jedes einer eignen Pflege und Sorge, auf welche zwar allgemeine Regeln aufmerksam machen, welcher allgemeine Mittel vorarbeiten können, aber wobei die genaue Bestimmung dessen, was in einzelnen Fällen zu thun sei, immer dem feinen, tief besonnenen Urtheil des nahen Beobachters hingegeben bleibt. Jener allgemeine Blick auf die Verhältnisse vieler ist zwar immer die eigentliche Grundlage der Sittlichkeit; nur um dem Kinde diesen Blick zu

geben, dazu reichen bei dem einen die Peſtalozzi'ſchen Uebungen lange nicht hin, indes das andere deren kaum bedarf. Dennoch iſt hier die Richtung angegeben, wohinaus zuerſt der Erzieher ſein beſtimmteres Streben zur Charakterbildung wenden ſoll. Doch — wie weit ſind wir hier außer der Sphäre der Peſtalozzi'ſchen Schulverbeſſerung!

Kehren wir dahin zurück! Das bisher Entwickelte betraf nur die allererſten Anfänge derjenigen Reihenfolge, welche geſucht wird. Ueber die Fortführung und Vollendung derſelben hat uns Peſtalozzi bis jetzt noch ſehr im Dunkeln gelaſſen. Indes dies und jenes Merkwürdige werden Sie bei ihm finden. Für dieſen Aufſatz, der in das Buch nur einleiten ſoll, wäre es unzweckmäßig, ſich darüber auszubreiten.

Etwas anderes iſt hier noch übrig, nämlich zu vergleichen, wie das Ganze der Peſtalozzi'ſchen Anweiſungen ſich zu dem Ganzen Ihrer Erziehungsſorgen verhalte. Ohne Zweifel iſt jenes ungleich größer in Abſicht auf die Menge der Menſchen, denen es dienen ſoll; aber eben ſo iſt dieſes ungleich größer in Abſicht auf die Menge der Geſchäfte, der Rückſichten, der Ueberlegungen, die in ihm zuſammentreffen müſſen. Vorhin ſuchten wir mit Peſtalozzi das Nöthigſte zu beſeitigen; die Mutter wünſcht mehr für die Ihrigen zu thun. Das Nöthigſte verſchwindet — oft nur zu ſehr — unter dem Vielen, was ſie leiſten möchte, und wirklich, unter den günſtigen Umſtänden der höhern Stände, auch leiſten kann. Wäre dieſes Viele, — wäre das Ganze einer mit allen Hilfsmitteln ausgerüſteten Erziehung unſer Gegenſtand geweſen, ſo hätten wir, weil wir etwas anderes ſuchten, auch etwas anderes gefunden, und auf einem ganz andern Wege der Betrachtung gefunden. Vorhin trafen wir auf das Allgemeinſte, als auf dasjenige, was von dem Nöthigen das meiſte erleichtert. Von da aus fanden wir — Uebungen im Anſchauen, Sprechen und Zählen als allgemeinſte Vorbereitungen auf die Auffaſſung und Benutzung desjenigen Bildungsmittels, das jeder beſitzt, das ſich jedem aufdringt, wes Standes und in welcher Lage er ſein mag, — nämlich ſeine tägliche Erfahrung. So ſehen wir alſo überhaupt den Menſchen in einem Zuſtande der Noth, — (worin die untere Volksklaſſe wirklich iſt,) — zu deren Erleichterung man in aller Eil nur die größten Stücke, die man faſſen kann, — das Solideſte, Nahrhafteſte — herbeitragen muß. In wiefern nun die wirklichen Bedürfniſſe allen Menſchen gemein ſind, in ſofern war es auch für uns eine Präliminarſorge, daß wir nicht etwa an dem Nothwendigen Mangel leiden möchten. In wiefern aber eine höhere Kultur für uns die größere und ſchwerere Aufgabe iſt, haben Sie gewiß längſt bemerkt, daß eine ganz andere Feinheit des Gefühls, für einen weit größeren Geſichtskreis, für eine weit reichere Phantaſie, verbunden mit einem weit tieferen Forſcherblick, — als man bis jetzt dem gemeinen Manne ohne Gefahr für ſein Werk auch nur anbieten durfte, — durch die Erziehung nur bei einem Ver-

fahren gewonnen werden kann, das zwar das Vorige in ſich aufnimmt, aber dennoch von einem andern Hauptgeſichtspunkt ausgeht. Welches dieſer Hauptgeſichtspunkt ſei? Welches erſte Augenmerk dem Erzieher durchgreifende Regeln für ſein ganzes Geſchäft, beſonders für die Fortſetzung jener Reihenfolge, an die Hand geben könne? Ein Wort kann ich leicht hinſchreiben: — er ſorge allenthalben für die Möglichkeit äſthetiſcher Wahrnehmung. — Aber Ihnen iſt das Wort ſchwerlich deutlich genug; und einige Männer werden Ausrufungszeichen dabei machen. Es ſteht auch nur da, um durch den Kontraſt die Einſeitigkeit, welche Peſtalozzi bei ſeinem Zwecke weder vermeiden wollte noch konnte, etwas kenntlicher zu bezeichnen.[113])

V.

Ueber den

Standpunkt der Beurtheilung

der

Peſtalozzi'ſchen Unterrichtsmethode.

Eine Gaſtvorleſung
gehalten im Muſeum zu Bremen.

1804.

Ein Durchflug, wie mein jetziger durch Bremen, giebt zwar nicht die Zeit, um einen öffentlichen Vortrag regelmäßig auszuarbeiten. Aber es ist mir eine freundschaftliche Aufforderung entgegengekommen, der ich um so lieber entsprochen habe, da ich schon vor einigen Jahren Gelegenheit hatte, die Nachsicht des hier versammelten verehrlichen Publikums an mir selbst zu erfahren.[114])

Nicht bloß eine Vorlesung überhaupt ist von mir verlangt worden; man hat mir auch das Thema aufgegeben. Ich soll von der Pestalozzi'schen Unterrichtsmethode sprechen. Ueber diesen Gegenstand ist nun schon so viel gesprochen und gehört, das Publikum ist durch leeres Posaunen zu so hohen Erwartungen gespannt, und durch die trockenen Elementarbücher so leicht abgeschreckt, — ich selbst habe schon bei so vielen Gelegenheiten mündlich und schriftlich mich darüber erklärt, daß es wenigstens für mich wohl endlich Zeit sein möchte, von dieser Sache zu schweigen. Indes, da ich mich doch einmal dahin gebracht sehe, Sie mit rhapsodisch hingeworfenen Gedanken unterhalten zu müssen, so läßt sich denn auch das Vielbesprochne wohl zum Anknüpfungspunkt benutzen, von wo eine freie Ideenassoziation ausgehn mag, die vielleicht ein gutes Glück auf interessante Punkte hintreiben wird; denn solcher liegt hier gewiß eine Menge in der Nähe.

Es ist der Pestalozzi'schen Sache selbst nicht gut, wenn man den Blick gar zu starr auf sie allein hinheftet. Sie hängt in dem Kopfe des Erfinders mit allerlei Begriffen und Bestrebungen zusammen, die er nie deutlich ausspricht. Männer, die ein gar zu spätes Alter erwarten, ehe sie ihre Wirksamkeit beginnen, haben gewöhnlich das Schicksal, daß sie sich aus der Menge ihrer angehäuften Ideen und Absichten nicht mehr herausfinden können. Der nun verewigte Kant hätte gewiß die lästige Weitschweifigkeit seiner Schriften vermieden, wenn er zu einer Zeit hervorgetreten wäre, wo seine Untersuchungen ihm selbst noch neuer waren, wo er leichter jede einzeln dachte, wo er noch nicht so viel Terminologie dazu erfunden hatte.[115]) Das Bedürfniß, alles mit Namen und Kunstworten zu bezeichnen, wird erst dann lebhaft, wenn die Masse dessen, was vorliegt, zu groß wird, um das Einzelne an seiner eignen Gestalt deutlich zu erkennen und zu unterscheiden. —

Bei Pestalozzi kommt noch hinzu, daß es ihm zu sehr an wissenschaftlichen Hilfsmitteln fehlte, und vielleicht noch mehr an der nöthigen Kaltblütigkeit, um das wissenschaftliche Handwerkszeug zu gebrauchen, die gelehrten Spezereien gehörig zu kochen und zu mischen, und ordentliche Rezepte zu schreiben, wie wir andern ihm seine Kunst nachmachen sollen. Freilich mußte er sich denn doch endlich dazu verstehn, uns wenigstens einiges von seiner Methode in bestimmten Schulformeln darzustellen, wenn er je auf Verbreitung dieser Methode hoffte. Das aber ist nun auch mit solcher Steifheit geschehen, daß man den ehemals so beliebten, und wegen seiner schönen, lebendigen, anziehenden Schreibart so gepriesenen Pestalozzi, den Verfasser von Lienhard und Gertrud, in einen Schulpedanten, in einen gemeinen Rechenmeister verwandelt glaubt, der sich darin gefällt, ein dickes Buch mit dem Einmal-Eins zu füllen![116]) Auch hier dringt sich mir wieder die Vergleichung mit einem sehr berühmten Philosophen auf. Fichte, der durch einige anonyme Schriften sich so viele feurige Anhänger und eben so feurige Gegner erworben hatte, die nur darin übereinkamen, die Kraft und Klarheit seiner Sprache erstaunenswürdig zu finden, — dieser nämliche Fichte erschien als der ärgste, dunkelste Scholastiker, sobald er seine Wissenschaftslehre verfaßte.[117]) Sonderbar in der That, daß gerade die lebendigsten Menschen den allertrockensten Ton annehmen, wenn es ihnen recht darum zu thun ist, sich rein auszusprechen. Göthe sagt einmal: Wer das Tiefste gedacht, liebt das Lebendigste![118]) Man sieht, daß dies auch umgekehrt gilt; daß das höchste Leben sich in das tiefste Denken hinabzustürzen, eine eigne Neigung und Fähigkeit hat. Wenn nun das, was aus dem Leben kommt, wieder zum Leben führt, so möchten die trockenen Methoden wohl nur ein dunkler Durchgang sein, vom Lichte zum Lichte! So möchte die Gewalt, womit jene Männer ihre eigne Kraft bändigten, der Zwang, den sie ihrer Phantasie anthaten, vielleicht ganz wohlthätig auch auf junge Leute und Knaben wirken, wenn man sie einer ähnlichen Anstrengung aussetzte! Darauf beruht ja am Ende die ganze Erziehung, daß der biegsame Knabe, daß das zarte Kind sich schon früh die geistigen und körperlichen Bewegungen geläufig machen, die wir aus allen Versuchen und Bemühungen der Männer seit vielen Jahrhunderten als das Beste und Zweckmäßigste herausgesucht haben! — Das Beste und Zweckmäßigste! Hier liegt der Stein des Anstoßes! Das eben frägt sich, ob Pestalozzi's Formeln besser und zweckmäßiger seien, als die freundliche, bunte Unterhaltung, die man nur eben so glücklich in die Schulen eingeführt zu haben sich freute. Das eben frägt sich, ob es besser sei, die Kinder Monate lang den menschlichen Körper beschreiben zu lassen, den sie unaufhörlich mit sich tragen, als ihnen die nützlichen und angenehmen geographischen Kenntnisse beizubringen, wodurch die Begriffe von der Welt, von ihrer Größe und Schönheit bekommen, u. s. w.[119]) Hier, meine hochzuv. Hrn., muß ich vor allen Dingen aufs lebhafteste gegen die Stellung der Frage pro-

testiren. Dies Ob und Oder ist keineswegs meine Art, die Sache zu betrachten. Eins muß das andre nicht ausschließen; das ist der Hauptsatz, auf den ich dringe. Indessen, damit ich nicht zu ernsthaft werde, will ich mir, als einem Reisenden, die Erlaubniß ausbitten, eine kleine Reise von hier in ein andres Gebiet zu machen, — in ein Gebiet, mit welchem die Erziehungskunst ganz nahe zusammenzugrenzen das Glück oder das Unglück hat, — wie Sie wollen; — ich meine das Gebiet der Philosophie.

Lassen Sie uns zuvörderst einen Blick werfen auf das Manigfaltige, was sich in dem Gemüth eines erwachsenen Menschen beisammen findet. Es besteht aus Kenntnissen und Einbildungen, aus Entschließungen und Zweifeln, aus guten, schlimmen, stärkern, schwächern, bewußten und unbewußten Gesinnungen und Neigungen. Es ist anders zusammengesetzt bei dem gebildeten, anders bei dem ungebildeten Manne; anders beim Deutschen, als beim Franzosen, Engländer, beim Türken, Neger, und Samojeden. Wie es zusammengesetzt sei, das bestimmt die Individualität des Menschen. Die Erziehung will daran bauen, und bessern, sie weiß nur nicht recht, wie sie es angreifen solle, und wie viel sie sich zutrauen dürfe. — Nun frage ich: Trägt der Mensch das Prinzip seiner Bildung in sich selbst; so wie in dem Keim die ganze Gestalt der Pflanze vorbereitet liegt? Oder entsteht die Konstruktion seiner Individualität erst im Verlauf des Lebens? Das letzte wäre ungefähr so, als ob, unter gehörigen Umständen, eine Flechte während ihres Wachsens sich zum Moose vervollkommnete, das Moos allmählich zum Grase, das Gras zur Staude, die Staude zum Fruchtbaum werden könnte, oder auch umgekehrt: wobei man annehmen müßte, daß keine von diesen Organisationen etwas in sich Geschloßnes wäre, sondern daß äußere Zufälle eben so auf den ganzen innern Bau des Gewächses wirkten, und ihn veränderten, wie in der That die Kunst des Gärtners manche Blumen verändert, die gefüllt werden, da sie doch von Natur einfach waren, u. s. w.[84]) Die Gartenkunst wäre bei jener Annahme eine viel größere Kunst wie sie jetzt ist, von ihr würden wir die regelmäßigen und schönen Gestalten der Gewächse fordern; und weil die Gärtner denn doch Menschen wären, so würden sie ohne Zweifel auch manche Schuld der Vernachlässigung oder gar des Verderbnisses auf sich laden, die man ihnen nicht leicht verzeihen würde, weil ein so sinnliches Ding, wie eine Pflanze, jede angenommene Mißgestalt gleich allen Augen verräth. Man würde aber dann auch, je nach dem Geschmack der Menschen, andere Blumen und Bäume in Deutschland, andere in Frankreich, und andere in England finden; und jede Nation würde sorgfältig auf den Zuschnitt ihrer Bäume halten; gerade so sorgfältig, wie jetzt die Väter ihre Söhne, und gute Patrioten den jungen Anwuchs ihrer Landsleute nach ihrer Idee oder gar nach ihrem Bilde zu ziehen suchen. — Nachdem ich mich verständlich gemacht zu haben hoffe, gehe ich zu meiner Frage zurück. Ist der Mensch ein solches

Ding, das seine künftige Gestalt mit auf die Welt bringt, oder nicht? In Rücksicht auf seinen Körper ist er es ohne Zweifel; aber darnach fragen wir nicht. Die Rede ist vom Geiste, vom Charakter, von dem Interesse, von der ganzen Sinnesart. Hier kommt uns nun ein Haufen von Meinungen entgegen. Die Natur giebt das Temperament, sagen die einen; der Mensch ist von Natur gut, sagen die andern; aber durch die Erbsünde ist er böse geboren, fügen die dritten hinzu. Er wird alles durch Erziehung, meint ein vierter; er macht und setzt und bestimmt sich selbst, rufen die neuesten Systeme, und vergessen dabei, daß sie selbst an andern Orten die ganze sinnliche Existenz (sowohl für den innern als äußern Sinn) für ein reines Produkt der Naturnothwendigkeit erklärt haben und erklären mußten.[120]) Mit den letztern ist am leichtesten fertig zu werden. Ihre intelligible Welt haben diese Philosophen selbst jeder Einwirkung verschlossen; es wäre zu wünschen, daß sie auch keine Wirkung da herauskommen ließen, damit unsre Sinnenwelt, d. h. alles, was wir nur irgend in unserm Bewußtsein entdecken können, ganz ungestört seinen Gang gehn könnte. Man würde alsdann dem sinnlichen Menschen zurechnen, was der sinnliche Mensch gethan hat; und man würde das, was er thun soll, von der Erziehung und von den gesellschaftlichen Einrichtungen fordern, die doch am Ende in der Macht der Menschen stehn, da hingegen mit der intelligiblen Welt gar nichts anzufangen ist. Lassen wir nun diesen reinen Traum, der von der Psychologie für ein Hirngespinst, von der Moral für einen Mißverstand, und von der Metaphysik für eine absolute Unmöglichkeit erklärt werden muß*). Wenden wir uns an die Erfahrung, denn zu langem Räsonniren ist hier die Zeit nicht. Wir finden beim Thier Instinkte, beim niedrigern Thier gar Kunsttriebe; darum gleicht sich das Leben aller Bienen, und das Leben aller Raupen von einerlei Gattung. Diese Thiere haben zwar freie Bewegung, aber der innere Reiz, der sie allenthalben hin begleitet, läßt ihnen keine Ruhe, sie müssen das Werk ihrer Natur erfüllen. Sie haben Triebe, nur weil sie vom Reize getrieben werden; sie handeln immer aus demselben Triebe, sie handeln zweckmäßig und konsequent, nur weil der Reiz immer derselbe bleibt, oder sich doch nur nach einer Naturregel in ihnen periodisch verändert. Noch viel konsequenter wirkt in sich die Pflanze; — aber viel inkonsequenter handelt der Mensch. Er hat Vernunft statt des Instinkts. Das heißt, ihn treibt kein anderer Mechanismus, als der, welcher sich aus den Vorstellungen erzeugt, die er empfing, die er vernahm. Diese Vorstellungen selbst sind Kräfte, die sich unter einander hemmen, und die sich wieder einander helfen, sie sind Mächte, die sich heben und stürzen, sich drängen und befreien; und sie gerathen

*) Die Rede ist hier eigentlich nur von der transszendentalen Freiheit; nicht von der intelligiblen Welt überhaupt, und nicht von der Freiheit überhaupt.[33])

eben durch diesen Streit in alle die manigfaltigen Zustände, welche wir, mit einem viel zu allgemeinen, viel zu unbestimmten Namen, Wille nennen. Was liegt nicht alles in diesem Ausdruck Wille! Neigung, Begierde, Furcht, Muth, Wahl, Laune, Entschluß, Ueberlegung, — guter Wille, der nicht weiß, was gut ist, böser Wille, der sich einbildet, gut zu sein, — ein andermal Einsicht ohne Entschluß, Entschluß ohne Stärke, Abscheu vor dem Verbrechen, das im nämlichen Augenblick wissentlich vollzogen wird, — und was der Phänomene mehr sind, die in ihrer wunderbaren Mischung und Vereinzelung, ihrer unaufhörlichen kontinuirlichen Veränderung und neuen Gestaltung, alle Abtheilung der Philosophen zwischen Verstand und Willen, und zwischen Vernunft und Willkür, und zwischen dem Triebe und der Freiheit, jeden Augenblick beschämen und vernichten. Die Bedeutung der letztgenannten Worte hat noch nie genau erklärt, bestimmt, begrenzt werden können; es liegen darin nur ungefähre Bezeichnungen schwankender Stellungen einer Maschine, die sich im Verlauf der Zeit immer anders und anders baut, und dem gemäß immer anders und anders wirkt und strebt. Vergesse man nur nie, daß diese Maschine ganz und gar aus Vorstellungen erbaut ist. Daher strebt sie auch nur, wirklich vorzustellen, sie erreicht auch nichts anderes mit aller innern und äußern Geschäftigkeit und Wirksamkeit, als neue Vorstellungen; sie erleidet nichts anderes von außen, als Hemmung alter Vorstellungen. Was ich hier vom Menschen sage, das würde jeden Augenblick jeder Mensch von sich selbst sagen, wenn nur der kleine böse Umstand nicht wäre, daß das Vorstellen nicht sich selbst, sondern seine Gegenstände vorstellt, so wie das Auge nicht sich selbst sieht, sondern die Dinge um sich herum. Sähe aber einmal das Auge sein eignes Sehen, dann würde auch eben so gut der Mensch es unmittelbar wahrnehmen können in sich, daß er nur Vorstellungen wolle, und nur Vorstellungen wisse, oder genauer, daß sein Wissen nur ein vollendetes, und sein Wollen nur ein gehemmtes, sich wieder aufarbeitendes Vorstellen ist; — dies Wahrnehmen und jenes Sehen wird sich dann ereignen, wann die Weser aufwärts fließt, wann die Löwen mit den Schafen spielen, wann man von Lilliput und Brobdignac die Länge und Breite genau bestimmen wird.[121])

Ich habe wohl lange genug philosophirt, wenigstens für eine Gelegenheit, die keine Gelegenheit ist zum Beweisen, sondern nur zum Behaupten; — sehen wir uns einmal wieder um nach der Erziehung! Diese wird natürlich, wenn nur meine Behauptungen wahr sind, den Menschen mit Vorstellungen zu ernähren suchen; ja sie würde ihn ganz daraus zusammensetzen wollen, wenn die Natur nicht das meiste schon darüber verfügt hätte, was denn der Mensch vorstellen solle? wenn sie nicht am Ende die Gegenstände hergeben müßte, so wie sie vor allem zuerst das vorstellende Wesen selbst hergeben mußte. Indessen die Natur ist gütig, sie ist freigebig und nachgiebig zugleich; und dies ist es, was

einem Pestalozzi und Basedow Arbeit schafft. Wieviel Thiere und Pflanzen das Meer und die Erde ernähren, soviel Bilder häuft man um das Kind; wieviel Unfug und Thorheit der Uebermuth und der Wahn je verübt, fleißige Griffel aufgezeichnet oder erdichtet, und büßende Mönche abgeschrieben haben, soviel Erzählungen liegen bereit, um die Neugier der Kinder zu stillen, um den Ungestüm des Knaben zu reizen. Der Erziehungsmittel, womit wir schalten und walten können, giebt es eine solche Fülle, daß eben die Menge uns in Verlegenheit setzt. Der Eindrücke, womit die natürliche und die kultivirte Welt das Kind umströmen, sind so viele, daß die Kunst fast mehr im Abhalten als im Anbringen zu bestehn scheint. Läßt man hier den Zufall gewähren, so macht er aus jedem Individuum ein besonderes Wesen, ja an einem und demselben Kinde baut und zerstört er abwechselnd; er setzt das Individuum mit sich selbst, und Menschen unter einander in Streit. Er würde dies nicht vermögen, wenn in der menschlichen Natur eine feste Anlage wäre, wie in der Pflanze, oder wie in allen thierischen Körpern. Eine solche Anlage würden die Umstände zwar begünstigen und aufhalten, aber nie mit Widersprüchen bezeichnen können, wie jene, die sich im Menschen und in der Gesellschaft finden. Aber eben, weil menschliche Kraft bloß das ausarbeitet, was sie empfing, kommt es so sehr darauf an, was man ihr giebt. Eben darum ist es recht eigentlich ein Geben und Entziehn, was die Erziehung als ihr Amt ansehen muß. Es ist keinesweges bloße Aufsicht und Wartung, wie unsre Gärtnerei, die nur Pflanzen besorgt. Bei den letztern kommt es freilich bloß darauf an, daß günstige Umstände herbei geführt, ungünstige abgehalten werden, daß Regen und Wärme, der Boden und die Atmosphäre für jede Art von Pflanze wohl geeignet sei. Der Mensch hingegen, der kein bestimmtes Klima fordert, sondern in jedem fortkommt, der, wie man will, zum wilden Thier, oder zur personifizirten Vernunft werden kann, der unaufhörlich geformt wird von den Umständen: — dieser bedarf der Kunst, welche *ihn erbaue, ihn konstruire*, damit er die **rechte Form bekomme**. Das aber ist die rechte Form, welche in der Folge, wenn er sich selbst begreift, ihm wohlgefallen kann; wenn er von andern betrachtet wird, ihm ihre Zustimmung erwirbt; und wenn er mit ihnen ein geselliges Ganzes machen soll, es ihm möglich macht, sich genau und wirksam jenen anzuschließen.

Gesetzt nun, die Kunst oder der Zufall, gleichviel welches von beiden, — *habe* wirklich angefangen und fahre noch fort, zu thun, was die Natur *nicht* thut, — gesetzt, der Mensch sei in einem Zustand halber Bildung, und noch halb offener *Bildsamkeit*, — in diesem Mittelzustande ist offenbar der Mensch der Pflanze schon näher. Es ist nun schon etwas in ihm da, was auf bestimmte Weise sich weiter entwickeln wird, wenn man es nicht hindert; was auf bestimmte Weise allem Neuhinzukommenden hilft oder widerstrebt. Umgekehrt

muß nun auch das Neuhinzukommende sich darnach richten, daß es jenem schon Vorhandenen helfe, daß es dessen weiteres Gedeihen befördere; wenn anders ein solches Gedeihen zu wünschen ist. Die Kunst, eine schon angefangene Erziehung fortzusetzen, wird daher der Gartenkunst immer ähnlicher; die Gaben dieser Kunst verwandeln sich immer mehr in bloße Darbietungen, die Behandlung wird immer mehr ein milder Anhauch; das eigentliche Geben und Entziehen dagegen vermindert sich. Dem Kinde konnte man ein bestimmtes Interesse einpflanzen; das Interesse eines Jünglings kann man nur pflegen. Das Kind glaubt, was man ihm sagt, es denkt, was es gehört hat, es thut, was es gesehen hat; ihm baut man eine Welt durch Bilder und Erzählungen. Hingegen dem Jüngling kann man nur die Welt, in welcher er lebt, erweitern oder verengern; in ihr baut er sich eine Hütte, und verschmäht den Palast, den man wider seinen Sinn ihm anderswo errichtete.

Wenn dies bekannte Wahrheiten sind: so möchte ich wohl fragen, warum man den Geist der Pestalozzi'schen Methode für ein Räthsel hält, und warum man über ihre Würdigung, und über die rechte Stelle, wohin sie gehört, noch zweifelhaft ist? Ich will nicht hoffen, daß jemand so sehr im Irrthum sei, zu glauben: die bekannte Beschreibung des menschlichen Körpers, die wagrechten Linien und die Paraphrase des Einmal-Eins — dies wären die Hauptangeln dieser Methode. In Rücksicht der Gegenstände des Unterrichts ist bei ihr an keine pedantische Beschränkung zu denken; das ganze Feld der sinnlichen Wahrnehmung, sowohl der möglichen als der wirklichen, liegt ihr offen, und sie wird sich darin immer weiter und freier bewegen. Aber ihr wahrer Vorzug besteht darin, daß sie kühner und eifriger, als jede frühere Methode, die Pflicht ergriff, den Geist des Kindes zu bauen, eine bestimmte und hell angeschaute Erfahrung darin zu konstruiren, — nicht zu thun, als hätte der Knabe schon eine Erfahrung, sondern zu sorgen, daß er eine bekomme; nicht mit ihm zu plaudern, als wäre in ihm, wie in Erwachsenen, schon ein Bedürfniß der Mittheilung und Verarbeitung des Empfangenen, sondern ihm zu allererst das zu geben, was dann weiterhin verarbeitet und besprochen werden kann und soll. Die Pestalozzi'sche Methode ist daher keineswegs geeignet, irgend eine andere Methode zu verdrängen; sondern jeder andern Methode vorzuarbeiten. Sie nimmt sich des frühsten Alters an, das irgend taugt, Unterricht zu empfangen; sie behandelt es mit dem Ernst und der Einfachheit, die dahin gehört, wo man noch die erste Materie, den rohesten Stoff herbeischaffen muß. Begnügen aber kann man sich mit ihr eben so wenig, als man den menschlichen Geist wie eine todte Tafel anfehen darf, auf welcher die Buchstaben so stehen blieben, wie man sie hingeschrieben hatte. Die unterhaltende Methode, welche sich hauptsächlich von Basedow herschreibt, hat das Eigne und in ihrer Art sehr vorzügliche, daß sie sich der natürlichen

Bewegung des kindlichen Geistes anzuschmiegen sucht.[122]) Sie muß daher der Pestalozzi'schen unmittelbar da nachfolgen, wo jene fertig war; beide Methoden müssen in ihrem Gebrauch auf einander berechnet werden. Hier ist die Lücke, die bis jetzt noch unausgefüllt ist. Sie wird sich aber füllen, wenn man Geduld hat. Bremen ist so glücklich, Männer zu besitzen, von denen man hoffen kann, sie werden durch ein schönes und seltenes Zusammenwirken das erste Beispiel aufstellen von einer solchen Vielseitigkeit der Unterrichtsmethode, wie die so sehr verschiedenen Perioden des menschlichen Alters dieselbe in der That erfordern.

VI.

Rede bei Eröffnung

der

Vorleſungen über Pädagogik.

1802.

An der Spitze dieser Vorlesungen erwarten Sie, m. H., vielleicht vor allem andern die Definition meines Gegenstandes, erwarten sodann eine Lobrede, eine Geschichte, einen Ueberblick desselben.

Erst nach dem ersten Versuch, Wesentliches und Zufälliges zu scheiden, kann die Definition ein bedeutender Ausdruck des Resultats dieser ganzen Ueberlegung werden. Wer das Abzuschneidende nicht im Auge hat, dem zeigt die Definition nicht, was, noch auch wie richtig sie ausgeschlossen habe. Sie ist alsdann mehr Ueberraschung, als Unterstützung des eignen Denkens. Statt der Definition werde ich aus dem rohen Gedanken, an den uns schon das bloße Wort Erziehung erinnert, die Hauptmerkmale soweit herausheben, als nöthig ist, um die Fäden der fernern Untersuchung anzuknüpfen.

Ebensowenig eine Lobrede! Eine solche Krone möchte das bescheidene Haupt meiner Wissenschaft mehr drücken, als verherrlichen.

Mit Lobreden mag man den Vortrag solcher Wissenschaften eröffnen, die in ihren Lehrsätzen völlig bestimmt dastehen, und deren wohlthätige Wirkung sich in der allgemeinen Erfahrung unzweideutig bewährt hat; die schon ihr männliches Alter erreicht haben. Die Kunst der Jugendbildung ist selbst noch eine jugendliche Kunst; sie versucht, sie übt ihre Kräfte, sie hofft dereinst etwas Vortreffliches zu leisten, aber sie bekennt gern, daß ihre bisherigen Versuche sie mehr über das, was zu vermeiden, als über das, was zu thun sei, belehrt haben; daß sie bisher noch auf jedem ihrer Schritte die Uebermacht des Zufalls fürchtet, den sie lieber flieht als bekämpft; und daß sie in ihren allgemeinen Grundsätzen noch die Aussprüche und Einsprüche der Philosophie zwar erwartet, aber ohne zu wissen, ob sie, wenigstens vorläufig, dadurch mehr belehrt, als gestört werden wird. — Lobreden können bei einer solchen Wissenschaft weniger ihren wirklichen Leistungen, als den Hoffnungen gelten, die man für die Zukunft sich von ihr macht. Aber eben diese Hoffnungen sind es, deren Grund oder Ungrund erst das Ganze dieser Vorträge ins Licht setzen soll. In dem Maße, wie ich Ihnen die Idee der großen Kunst mehr entwickeln, und die Ausführbarkeit dieser Idee bestimmter nachweisen kann, wird die Achtung, welche Sie gewiß für die Pädagogik schon mitbringen, mehr zum Vertrauen und vielleicht zur Verehrung sich erhöhen.

Eben so wenig Geschichte! — Was enthält die Geschichte einer Wissenschaft? Ohne Zweifel Versuche, die man anstellt, um zur

Wissenschaft selbst zu gelangen. Wer vermag den Werth dieser Versuche zu würdigen, und, wo darin Rückgang oder Fortgang sei, zu bemerken? Ohne Zweifel derjenige, der den besten und kürzesten Weg, welchen diese Versuche zu ihrem Ziele nehmen konnten, übersieht. Daher ist die Geschichte einer Kunst gewöhnlich erst dann verständlich und interessant, wenn man der Hauptideen mächtig ist, nach denen die manigfaltigen Versuche, von denen die Geschichte erzählt, beurtheilt werden können; wenn man bei unrichtigen Maßregeln die richtigen Absichten herauszufinden und zu schätzen, wenn man demjenigen, was Uebertreibung oder Schwäche verfehlten, das rechte Maß nachzuweisen, wenn man das Wahre, das Wichtige vom Unbedeutenden, Irrigen und Gefährlichen gehörig zu trennen versteht.

Statt der Geschichte der Pädagogik bedürfen wir es aber gar sehr, daß Sie sich den gegenwärtigen Zustand dieser Kunst hinreichend deutlich vor Augen stellen. Dazu empfehle ich Ihnen zwei Mittel. Erstlich wolle jeder in seine eigne Jugend zurückblicken, und, sowohl wie er selbst erzogen ist, als wie er andere hat erzogen werden sehen, ins Gedächtniß zurückrufen. Dabei werden es freilich wohl nicht viele von Ihnen ganz vermeiden, entweder mit Vorliebe oder mit Geringschätzung an Ihre Lehrer und Erzieher zu denken. Ihre Jugend ist schwerlich schon weit genug hinter Ihnen, um Sie der unbefangenen Betrachtung mächtig zu machen, durch welche sich dereinst dieser Theil Ihrer Geschichte in belehrende Erfahrung für Sie verwandeln soll. Besonders wenn man wesentlicher Fehler inne zu werden glaubt, unter denen man gelitten habe, durch die man mehr oder minder unverbesserlich verbogen, oder doch unwiederbringlich verspätet worden sei; dann ist es schwer, nicht unbillig, nicht undankbar zu vergessen: wie viel der damalige allgemeine Geist der Zeit verschuldet, wie sehr sich die genossene Erziehung vielleicht über denselben erhoben, mit wie manchen Hindernissen sie gekämpft habe; — wie viel übler man sich ohne sie befunden haben würde. Aber freilich gehört dies nicht eigentlich zum Gegenstande unserer Betrachtung. Hier gilt es, Fehler als Fehler anzuerkennen, gleichviel wie gut sie sich aus den Umständen erklären mögen; hier gilt es, von dem Einflusse der Gewohnheit, zufolge welcher ein Vater seinen Sohn, so wie ihn sein Vater, nun wieder zu behandeln liebt, sich ganz frei zu machen; wo möglich aus dem gegenwärtigen Zeitalter selbst, sofern es durch Autoritäten die Vernunft blenden möchte, herauszutreten, und sich gerade mitten vor dem reinen Ideal auf der einen, und den vorhandenen Mitteln der Ausführung auf der andern Seite hinzustellen, um das Beste, was möglich ist, wenigstens nicht gleich in dem Plane zu verfehlen. Nur um die vorhandenen Mittel, und unter ihnen gerade diejenigen, welche die Pädagogik sich für ihren Gebrauch schon zubereitet hat, kennen zu lernen; um die Abwege, auf welche das heutige Zeitalter leicht verleitet, und vor denen eben darum die heutige Pädagogik am lautesten warnt, sicherer

zu vermeiden; — um sich in einer Sache der Erfahrung, wie die Erziehung ist, durch die nächsten, und eben darum augenscheinlichsten Erfahrungen zu orientiren: dazu bedarf es der aufmerksamen Hinsicht auf das Gegenwärtige, darum auch habe ich Sie aufgefordert, sich in Ihre eigne Jugendzeit zu versetzen:[123]) dazu schlage ich Ihnen jetzt noch zweitens, statt aller andern Lektüre, das Studium eines sehr berühmten und verbreiteten, vielleicht Ihnen allen längst bekannten Werkes vor; ich meine Niemeyer's Grundsätze der Erziehung. Der gelehrte und vielerfahrene Verfasser hat hier die Summe der heutigen Pädagogik so deutlich, als konzentrirt dargestellt, und sich dadurch besonders um diejenigen hoch verdient gemacht, die zum praktischen Gebrauch das Sicherste und Bewährteste zu kennen verlangen, wovon jeder kühnere Versuch ausgehen und wohin er bei jeder Anwandlung von Zweifel und Ungewißheit sich wie in eine feste Burg zurückziehen muß.[124]) Als eine solche wünsche ich, daß Sie auch bei meinem Vortrage sich diese Schrift stets im Hintergrunde denken mögen. Weit entfernt, meinen Sätzen eine Autorität beizumessen, die sich jener irgend gegenüber stellen dürfte, bitte ich Sie vielmehr, mir allenthalben, wo ich mich von Niemeyer entfernen werde, mit mißtrauisch-scharfer Prüfung zuzuhören. Hätten wir diesen festen Boden nicht, dann möchte ich es weit weniger wagen, Ihnen so manches vorzutragen, wofür ich außer dem Räsonnement höchstens meine eigne Erfahrung würde anführen können; und sehr vieles werde ich eben darum nur sehr kurz berühren, weil es mir in jener Schrift so vollständig und vortrefflich abgehandelt scheint, daß dem angehenden Pädagogen jede weitere Auseinandersetzung dadurch überflüssig wird.

Auch keinen Ueberblick! Oder würden Sie mich verstehen, wenn ich von einem Unterricht, der zugleich Erziehung sei, — von einer allgemeinen Eintheilung der Methode dieses Unterrichts in synthetischen und analytischen, von der ästhetischen Darstellung der Welt, als dem Ideal der Erziehung,[113]) hier schon reden wollte? Ungern habe ich in meinen Thesen die Mathematik und Poesie für die Hauptkräfte des Unterrichts erklärt;[125]) und kaum wage ich es, Ihnen hier soviel von meiner Ansicht der gesamten pädagogischen Aufgabe zu verrathen, daß ich die Bildung der Phantasie und des Charakters für die Extreme halte, zwischen denen sie eingeschlossen liegt. — Paradoxien thun wenig für die rechte Stimmung, in welche für eine vorliegende Untersuchung das Gemüth sich versetzen muß.

Mehr hoffe ich dazu beizutragen, indem ich jetzt über die Art, wie ich meinen Gegenstand in diesen Vorlesungen zu behandeln denke, mich Ihnen vorläufig erkläre.

Unterscheiden Sie zuvörderst die Pädagogik, als Wissenschaft, von der Kunst der Erziehung. Was ist der Inhalt einer Wissenschaft? Eine Zusammenordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen, die wo möglich aus einander, als Folgen aus Grundsätzen,

und als Grundsätze aus Prinzipien hervorgehen. — Was ist eine Kunst? Eine Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen. Die Wissenschaft also erfordert Ableitung von Lehrsätzen aus ihren Gründen, — philosophisches Denken; — die Kunst erfordert stetes Handeln, nur den Resultaten jener gemäß; sie darf während der Ausübung sich in keine Spekulation verlieren; der Augenblick ruft ihre Hilfe, tausend widrige Begegnisse fordern ihren Widerstand herbei.

Unterscheiden Sie weiter die Kunst des ausgelernten Erziehers von der einzelnen Ausübung dieser Kunst. Zu jener gehört, daß man jedes Naturell und Alter zu behandeln wisse; diese kann gelingen durch Zufall, durch Sympathie, durch Elternliebe.

Welcher von diesen drei Kreisen ist der Kreis unsrer Betrachtungen? Offenbar fehlt die Gelegenheit der wirklichen Ausübung, und noch mehr die Gelegenheit zu so manigfaltigen Uebungen und Versuchen, durch welche die Kunst allein gelernt werden könnte. Unsere Sphäre ist die der Wissenschaft. Nun bitte ich Sie, das Verhältniß zwischen Theorie und Praxis zu bedenken.

Die Theorie in ihrer Allgemeinheit erstreckt sich über eine Weite, von welcher jeder Einzelne in seiner Ausübung nur einen unendlich kleinen Theil berührt; sie übergeht wieder in ihrer Unbestimmtheit, welche unmittelbar aus der Allgemeinheit folgt, alles das Detail, alle die individuellen Umstände, in welchen der Praktiker sich jedesmal befinden wird, und alle die individuellen Maßregeln, Ueberlegungen, Anstrengungen, durch die er jenen Umständen entsprechen muß. In der Schule der Wissenschaft wird daher für die Praxis immer zugleich zu viel und zu wenig gelernt; und eben daher pflegen alle Praktiker in ihren Künsten sich sehr ungern auf eigentliche, gründlich untersuchte Theorie einzulassen; sie lieben es weit mehr, das Gewicht ihrer Erfahrungen und Beobachtungen gegen jene gelten zu machen. Dagegen ist denn aber auch schon bis zur Ermüdung oft und weitläufig bewiesen, auseinandergesetzt und wiederholt, daß bloße Praxis eigentlich nur Schlendrian, und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung gebe;[126]) daß erst die Theorie lehren müsse, wie man durch Versuch und Beobachtung sich bei der Natur zu erkundigen habe, wenn man ihr bestimmte Antworten entlocken wolle. Dies gilt denn auch im vollsten Maße von der pädagogischen Praxis. Die Thätigkeit des Erziehers geht hier unaufhörlich fort, auch wider seinen Willen wirkt er gut oder schlecht, oder er versäumt zum wenigsten, was er hätte wirken können; — und eben so unaufhörlich kehrt die Rückwirkung, kehrt der Erfolg seines Handelns zu ihm wieder, — aber ohne ihm zu zeigen, was geschehen wäre, wenn er anders gehandelt, welchen Erfolg es gehabt hätte, wenn er weiser und kräftiger verfahren wäre, wenn er pädagogische Mittel, deren Möglichkeit ihm nur nicht träumte, in seiner Gewalt gehabt hätte. Von allem diesem weiß seine Erfahrung nichts;

er erfährt nur sich, nur sein Verhältniß zu den Menschen, nur das Mißlingen seiner Pläne, ohne Aufdeckung der Grundfehler, nur das Gelingen seiner Methode, ohne Vergleichung mit den vielleicht weit rascheren und schöneren Fortschritten besserer Methoden. So kann es geschehen, daß ein grauer Schulmann noch am Ende seiner Tage, ja daß eine ganze Generation, und Reihen von Generationen von Lehrern, die immer in gleichen, oder in wenig abweichenden Geleisen neben und hinter einander fortgehn, — nichts von dem ahnden, was ein junger Anfänger in der ersten Stunde durch einen glücklichen Wurf, durch ein richtig berechnetes Experiment sogleich und in voller Bestimmtheit erfährt.[127]) Ja es kann nicht nur so kommen, sondern das begiebt sich zuverlässig. Jede Nation hat ihren Nationalkreis, und noch weit bestimmter jedes Zeitalter seinen Zeitkreis, worin der Pädagog so gut wie jedes andere Individuum mit allen seinen Ideen, Erfindungen, Versuchen und daraus hervorgehenden Erfahrungen eingeschlossen ist. Andere Zeiten erfahren etwas anderes, weil sie etwas anderes thun; und es bleibt eine ewige Wahrheit, daß jede Erfahrungssphäre ohne ein Prinzip a priori nicht nur von absoluter Vollständigkeit nie reden dürfe, sondern auch nie nur ungefähr den Grad ihrer Annäherung an diese Vollständigkeit angeben könne. Daher, wer ohne Philosophie an die Erziehung geht, sich so leicht einbildet, weitgreifende Reformen gemacht zu haben, indem er ein wenig an der Manier verbesserte. Nirgends ist philosophische Umsicht durch allgemeine Ideen so nöthig, als hier, wo das tägliche Treiben und die sich so vielfach einprägende individuelle Erfahrung so mächtig den Gesichtskreis in die Enge zieht.

Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt, und nur mit den vorkommenden Fällen nicht etwa in pedantischer Langsamkeit wie ein Schüler mit seinen Rechenexempeln verfährt, — zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurtheilung und Entscheidung, die nicht, wie der Schlendrian, ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen. Eben weil zu solcher Besonnenheit, zu vollkommener Anwendung der wissenschaftlichen Lehrsätze, ein übermenschliches Wesen erfordert werden würde: entsteht unvermeidlich in dem Menschen, wie er ist, aus jeder fortgesetzten Uebung eine Handlungsweise, welche zunächst von seinem Gefühl, und nur entfernt von seiner Ueberzeugung abhängt; worin er mehr der inneren Bewegung Luft macht, mehr ausdrückt, wie von außen auf ihn gewirkt sei, mehr seinen Gemüthszustand, als das Resultat seines Denkens zu Tage legt. „Aber welcher Erzieher", werden Sie sagen, „der so von seiner Laune abhängt, sich so der Lust oder Unlust, die „ihm seine Zöglinge machen, überläßt!" — Aber welcher Erzieher,

frage ich Sie rückwärts, der seine Zöglinge lobte ohne Herz und tadelte wie ein Buch; der räsonnirte und kalkulirte, während die Knaben eine Thorheit nach der andern begehn, der dem Ungestüm dieser oft sehr kräftigen Naturen keine Energie eines raschen männlichen Willens entgegenzusetzen hätte? — Frage und Gegenfrage mögen sich hier aufwiegen; ich kehre zu meiner Bemerkung zurück, daß unvermeidlich der Takt in die Stellen eintrete, welche die Theorie leer ließ, und so der unmittelbare Regent der Praxis werde. Glücklich ohne Zweifel, wenn dieser Regent zugleich ein wahrhaft gehorsamer Diener der Theorie ist, deren Richtigkeit wir hier voraussetzen. Die große Frage nun, an der es hängt, ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese: wie sich jener Takt bei ihm ausbilde? Ob getreu oder ungetreu den Gesetzen, welche die Wissenschaft in ihrer weiten Allgemeinheit ausspricht?

Lassen Sie uns ein wenig weiter nachsinnen, auf welche wirkenden Ursachen, auf welche Einflüsse es denn ankomme, wie sich jener Takt in uns festsetzen wird? — Er bildet sich erst während der Praxis; er bildet sich durch die Einwirkung dessen, was wir in dieser Praxis erfahren, auf unser Gefühl; diese Einwirkung wird anders und anders ausfallen, je nachdem wir selbst anders oder anders gestimmt sind; auf diese unsere Stimmung sollen und können wir durch Ueberlegung wirken; von der Richtigkeit und dem Gewicht dieser Ueberlegung; von dem Interesse und der moralischen Willigkeit, womit wir uns ihr hingeben, hängt es ab, ob und wie sie unsere Stimmung *vor* Antretung des Erziehungsgeschäfts, und folglich ob und wie sie unsere Empfindungsweise *während* der Ausübung dieses Geschäfts, und mit dieser endlich jenen Takt ordnen und beherrschen werde, auf dem der Erfolg oder Nichterfolg unserer pädagogischen Bemühungen beruht. Mit andern Worten: durch Ueberlegung, durch Nachdenken, Nachforschung, durch Wissenschaft soll der Erzieher vorbereiten — nicht sowohl seine künftigen Handlungen in einzelnen Fällen, als vielmehr sich selbst, sein Gemüth, seinen Kopf und sein Herz zum richtigen Aufnehmen, Auffassen, Empfinden und Beurtheilen der Erscheinungen, die seiner warten, und der Lage, in die er gerathen wird. Hat er sich im voraus in weite Pläne verloren, so werden die Umstände seiner spotten; aber hat er sich mit Grundsätzen gerüstet, so werden ihm seine Erfahrungen deutlich sein, und ihn jedesmal belehren, was jedesmal zu thun sei. Weiß er das Bedeutende vom Gleichgiltigen nicht zu unterscheiden, so wird er das Nöthige versäumen, und beim Unnützen sich abarbeiten Verwechselt er Mangel an Bildung mit Geistesschwäche, Roheit mit Bösartigkeit, so werden ihn seine Zöglinge täglich durch wunderliche Räthsel blenden und schrecken. Kennt er hingegen die wesentlichen Punkte, die Angeln seines Geschäfts, kennt er die Grundzüge guter und böser Anlage in den jugendlichen Gemüthern, so wird er sich und den Seinigen alle die Freiheit zu gestatten wissen, welche zur Heiter-

keit nöthig ist, ohne darum Pflichten zu versäumen, ohne die Zucht zu lösen, ohne der Thorheit und dem Laster offne Bahn zu machen.[128])

Es giebt also — das ist mein Schluß — es giebt eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft; eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens vor Antretung des Geschäfts, vermöge welcher die Erfahrung, die wir nur in der Betreibung des Geschäfts selbst erlangen können, allererst belehrend für uns wird. Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt, — und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte.

Man muß daher von der Vorbereitung keinesweges erwarten, daß man aus ihren Händen als unfehlbarer Meister der Kunst hervorgehen werde. Man muß nicht einmal die speziellen Anweisungen des Verfahrens von ihr verlangen. Man muß sich Erfindungsgabe genug zutrauen, um das Einzelne, was jeden Augenblick zu thun sein wird, im Augenblick selbst treffen zu können. Von den Fehlern selbst, die man machen wird, muß man Belehrung erwarten; und man darf dies bei der Pädagogik viel eher, als bei tausend andern Geschäften, weil hier gewöhnlich jede einzelne Handlung des Erziehers für sich allein unbedeutend ist, und es unendlich mehr auf das Ganze des Verfahrens ankommt. Man muß es seinem Gedächtniß nicht einmal anmuthen, die unzähligen Kleinigkeiten, welche zu beobachten sein werden, beständig bei sich zu tragen.

Aber dagegen muß man sich ganz anfüllen von denjenigen Betrachtungen, welche die Würde, die Wichtigkeit, die Haupthilfsmittel der Erziehung betreffen. Stets schwebe dem Erzieher das Bild einer reinen jugendlichen Seele vor, die sich unter dem Einfluß eines mäßigen Glückes und zarter Liebe, unter manchen Anregungen des Geistes und manchen Aufforderungen zum künftigen Handeln, unausgesetzt und mit immer beschleunigtem Fortschritt kräftig entwickelt. Er überlasse sich nun anfangs seiner Phantasie, um dies Bild mit allem, was reizen kann, zu schmücken; aber er rufe dann die Kritik der strengsten Ueberlegung herbei, damit sie ihm zeige, was an seinem Bilde willkürliche Dichtung, Traum ohne Grund, ohne Zusammenhang und Haltung, — was im Gegentheil Forderung der Vernunft, wesentliche Eigenschaft des Ideals gewesen sei.[129]) Hat er nun den Knaben sich gedacht, nicht sowohl den er erziehen möchte, sondern der einer trefflichen Erziehung wahrhaft würdig wäre: dann füge er dem Knaben in Gedanken den Lehrer hinzu, — wieder nicht sowohl den Begleiter auf jedem Schritte, wie Rousseau that, nicht den Hüter, den angefesselten Sklaven, dem der Knabe, und der dem Knaben wechselsweise die Freiheit raubt: sondern den weisen Lenker von ferne, der durch tiefdringende Worte und durch kräftiges Benehmen zu rechter Zeit sich

seines Zöglings zu versichern weiß, und ihn nun der eignen Entwickelung in der Mitte des Spiels und des Streits mit den Gesellen, dem eignen Aufstreben zum Thun und zur Ehre der Männer, dem eignen Abscheu vor den Beispielen des Lasters, wodurch die Welt uns, wie wir selbst wollen, verführt oder warnt, — getrost überlassen darf. Diesen Lenker von ferne, und diese seine Worte und sein Benehmen lassen Sie uns suchen zu ergründen und zu errathen. Denn ist es nicht möglich, daß soviel Zeit, wie der Freund der Jugend ihr gerne widmet, zur Erziehung hinreiche, so ist Erziehung selbst nicht möglich. Denn soll er ihr alle seine Stunden, soll er ihr seine besten Jahre ganz hingeben, wie man ihm so oft anmuthet, oder soll er ihr auch nur den besten Theil davon opfern, so muß er sich selbst vernachlässigen, so wird das Verhältniß zwischen Erzieher und Zögling ewig ein gezwungenes, widernatürliches, die bildende Kraft selbst aufreibendes Verhältniß; die Jugend bekommt nur Aufseher, nicht wahre Erzieher. Unsre Wissenschaft muß uns eine Kunst lehren, welche vor allem den Erzieher selbst im hohen Grade fortbildet, und welche über das mit solcher Intension und Konzentration, mit solcher Gewißheit und Genauigkeit handelt, daß sie nicht jeden Augenblick nachzuhelfen nöthig hat, daß sie den größten Theil der Zufälle verachten, und wichtige Eingriffe des Schicksals allenfalls für ihr Werk benutzen kann. Denn das Schicksal, die Umstände, die miterziehende Welt, worüber die Pädagogen so laut zu klagen pflegen, wirken nicht allemal, und fast nie in aller Rücksicht ungünstig. Die Erziehung selbst, hat sie erst einen gewissen Grad von Macht gewonnen, kann jene Einwirkungen sehr oft nach ihrem Zwecke richten. Welt und Natur thun im Ganzen schon viel mehr für den Zögling, als im Durchschnitt die Erziehung zu thun sich rühmen darf.

Für diese erste Stunde, m. H., werde ich Ihnen nun genug beschrieben haben, was die Wissenschaft wolle, die ich zu lehren wünsche, Wie weit ich vom Ziel bleibe, kann nur derjenige messen, der es erreicht. Sie demselben aber näher zu führen, als Sie ohnedas gekommen wären, dies wäre das Verdienst, was ich mir erwerben möchte. Nur über die eigne Beschaffenheit meiner Wissenschaft habe ich noch etwas hinzuzufügen, um daraus meine Vorschläge abzuleiten, wie Sie dieses Kollegium am zweckmäßigsten benutzen können.

Sie sehn aus dem vorigen: mein Versuch wird dahin gehn, in Ihnen eine gewisse pädagogische Sinnesart zu entwickeln und zu beleben, welche das Resultat gewisser Ideen und Ueberzeugungen über die Natur und die Bildsamkeit des Menschen sein muß. Diese Ideen werde ich erzeugen, ich werde sie rechtfertigen, ich werde sie so verbinden, so konstruiren, so verschmelzen müssen, daß daraus jene Sinnesart hervorgehe, und daß diese in der Folge den beschriebenen pädagogischen Takt hervorbringen könne. Aber Ideen erzeugen, rechtfertigen und konstruiren, ist ein philosophisches Geschäft, und zwar von der edelsten,

aber auch von der schwierigsten Art; — desto schwieriger hier, weil ich die rein-philosophische Grundlage, auf welche ich bauen sollte, hauptsächlich Psychologie und Moral, nicht voraussetzen kann.[130]) Wie ich es anfangen werde, Ihnen die Resultate meiner Spekulation faßlich zu machen, ohne die Spekulation selbst darzulegen, das kann ich Ihnen nicht näher beschreiben, als so: ich werde mich an Ihre Menschenkenntniß, und besonders an Ihre Selbstbeobachtung wenden; darin müssen sich die Resultate einer richtigen Spekulation vorfinden, wenn gleich nur dunkel, roh und unbestimmt. Besonders aber bitte ich Sie, Geduld zu haben, wenn sich meine Hauptideen nur langsam aus ihren Elementen zusammensetzen werden, wenn ich durch allerlei Gesträuch, was im Wege steht, mich erst durcharbeiten muß. Alles wird doch auf die am Ende hervorgehende Klarheit nnd Sicherheit, und auf die Energie, auf den Nachdruck ankommen, womit sich in Ihnen selbst die Resultate festsetzen und wirksam beweisen. In dieser Rücksicht wird freilich auch davon sehr viel abhängen, wie mächtig Sie sich derjenigen Wissenschaften und Uebungen finden, in welchen wir die wichtigsten Hilfsmittel der Erziehung erkennen werden. Dahin zähle ich vorzüglich griechische Literatur und Mathematik.

Um die Ideen der vorigen Vorlesung zurückzuführen, ein Gleichniß! Denken Sie sich einen Mann von Charakter; — von moralischem Charakter, wenn Sie wollen, nur nicht bloß, was man einen guten, ehrlichen, rechtlichen Mann nennt, sondern einen solchen, bei dem das Moralische zu derjenigen Entschiedenheit, Stetigkeit und Raschheit in der Ausübung gediehen ist, die ganz eigentlich die Benennung Charakter verdient. Was ist es, das aus diesem Manne handelt? Ist es ein Moralsystem, das in seinem Gedächtniß sauber aufgeschrieben ruht? Worin er, wie in einem Lexikon, — oder passender, wie der Richter in seinem Gesetzbuch, bei jedem vorkommenden Fall die zugehörige Regel nachschlägt? Oder ist es vielmehr eine einfache, starke und unverlierbare Gemüthsstimmung, entsprungen aus langer, aufmerksamer, und parteiloser Betrachtung der menschlichen Verhältnisse, zufolge welcher er sich selbst und allem, was ihn umgiebt, den Platz, der einem jeglichem gebühre, angewiesen hat; so daß er jetzt, das Gefühl allgemeiner Ordnung allenthalben mit sich tragend, sogleich bemerkt, sogleich unwillkürlich abmißt, wo und wieviel gegen die Ordnung gefehlt sei; sogleich auch dem innern Triebe folgt, und arbeitet, und nicht eher ruhen kann, bis er, was an ihm ist, gethan hat zur Herstellung der Ordnung und zu ihrer bessern Befestigung auf die Zukunft. So sind seine Handlungen die unfehlbare Rückwirkung auf den Anstoß, den er empfängt; unfehlbar bestimmt durch die besondre und eigne Art, wie er, eben vermöge seines Ordnungsgefühls, vermöge

seiner Beurtheilung der menschlichen Verhältnisse, getroffen und erregt wird von den Begebenheiten, die um ihn vorgehn.[131])

Sie werden auch hier das Mittelglied zwischen Theorie und Praxis wieder erkennen, von dem ich gestern sprach; den Takt, die mehr zur Art und Sitte gewordene, als durch deutlich gedachte Regeln bestimmte Entscheidungs- und Beurtheilungsweise, welche den charaktervollen Mann zur raschen und entschlossenen That antreibt; — und deren gerade auch der Erzieher bedarf, um auf der Stelle zu wissen, was zu thun sei, um es recht und mit Nachdruck zu vollbringen. Fehlt dem Erzieher dieser Takt: so wird nie seine Person das Gewicht haben, er wird nie durch die Autorität gelten, nie wird er, wie er doch soll, durch seine bloße Gegenwart die Zucht ausüben, wodurch der Ungestüm des Knaben so weit vortheilhafter und sicherer, als durch alle Zwangsmittel gebrochen und zur Ordnung zurückgeführt wird. — Wie es aber nicht bloß moralische, sondern gar mancherlei Charaktere giebt, so giebt es auch gar mancherlei Art von Takt, von Sitte und Art der Erzieher. Nicht die Entschiedenheit, die Raschheit, macht allein die Vortrefflichkeit; es giebt eine Schule des sittlichen Charakters, es giebt auch eine Schule des pädagogischen Takts. Und in diesen Schulen giebt es Wissenschaften; — es giebt eine Moral, es giebt eine Pädagogik. Beide, wenn sie ihr Amt kennen, werden durch ihre Vorstellungen dahin arbeiten, statt vieler einzelnen Regeln vielmehr diejenigen Hauptüberzeugungen in den Gemüthern zu erzeugen, und auf alle Weise zu stärken, zu befestigen, bis zum lebendigen Enthusiasmus zu erhöhen, — welche Ueberzeugungen jenem künftig zu erwerbenden Takt seine wahre Richtung zu sichern im Stande sind.

So habe ich denn also mir selber die Richtung vorgeschrieben, welche ich in diesen Stunden meinen Bemühungen für die gute Sache geben soll. Helfe mir Ihre Aufmerksamkeit, helfe mir, wo ich fehle, selbst Ihr Zweifel, und die gerade und nachdrucksvolle Mittheilung Ihrer Einwürfe, damit wir gemeinschaftlich der Menschenbildung einen guten Dienst leisten, nicht aber, was ferne sei, ihre heilige Angelegenheit noch mehr verwirren mögen.

VII.

Aufſätze

aus dem

pädagogiſchen Seminare

zu

Königsberg.

1809—1814.

1.

Entwurf zur Anlegung eines pädagogischen Seminars.

1809.

Ein pädagogisches Seminarium, das seinen Namen ganz verdiente, würde eine Veranstaltung sein, wodurch die Erziehung in den wichtigsten ihrer manigfaltigen Formen zur Anschauung gebracht, und worin dem Lernenden zu eigner Uebung so weit Gelegenheit gegeben wäre, daß bei fähigen jungen Männern das Bewußtsein ihrer pädagogischen Kräfte dadurch geweckt werden könnte.

Es müßte also erstlich eine beträchtliche Anzahl schon gebildeter Erzieher beschäftigt sein mit der Führung von Knaben und Jünglingen in verschiedenen Altern, von verschiedenen Fähigkeiten und Temperamenten, theils von ausgezeichneter Reinheit, theils mit allerlei Fehlern, theils von früh auf richtig behandelt, theils erst nach früheren Vernachlässigungen und Verderbnissen einer bessernden Hand übergeben. Die mancherlei Modifikationen, welche für so sehr von einander abweichende Fälle aus einer und derselben Theorie sich herleiten lassen, müßten sich als Belege und als Erläuterungen dieser Theorie vereinigt den Zuschauern darbieten; sie müßten selbst solchen, die keine Theorie zu fassen noch zu brauchen wissen, wenigstens als eine Summe von praktischen Anweisungen, wie man sich unter verschiedenen Umständen zu verhalten habe, vor Augen liegen.

Zweitens würden die noch Ungeübten, welche so eben erst den Vortrag der Pädagogik hörten, jenen Erziehern zusehen, von ihnen um ihre Meinung gefragt und darüber belehrt werden; sie würden sich in einzelnen Zweigen des Unterrichts versuchen und anzugeben haben, wie sie sich diese in Verbindung dächten mit einer vollständigen Erziehung. Doch dürften in der Regel zu diesen Versuchen der Ungeübten nur leicht zu behandelnde Lehrgegenstände, und nur solche Kinder genommen werden, denen, entweder wegen beschränkter Vermögensumstände oder wegen beschränkter Ansichten ihrer Eltern und Vormünder, auch ein mangelhafter Unterricht schon Wohlthat wäre. Die eigentlichen Erzieher würden dabei die Aufsicht führen.

Als ein vorzüglich wichtiges Resultat der ganzen Einrichtung wäre die Summe von Beobachtungen anzusehen, welche hier regelmäßiger als sonst gesammelt und verständiger als sonst aufgefaßt, gedeutet und auf die allgemeine Theorie zu deren Ergänzung bezogen werden wür-

den. Es wäre daher ein Hauptgeschäft der Erzieher, von Zeit zu Zeit praktisch-pädagogische Aufsätze zu entwerfen, in welchen sie der Theorie von Seiten der Erfahrung entgegenkämen.

Wäre schon gegenwärtig die richtige Erziehung vorhanden und verbreitet, so würde das Seminarium durch bloße Vereinigung der vorhandenen Erzieher, Schulmänner ꝛc. zu Stande kommen.

Allmählich würde es entstehen, wenn der Vortrag der Pädagogik so glücklich wäre, mehreren jungen Männern auf die rechte Spur zu helfen und wenn deren genug in derselben Stadt in Thätigkeit gesetzt würden.

Sollte das Letztere auch möglich sein, so würde es wenigstens sehr langsam gehen. Denn der Vortrag der bloßen Pädagogik für sich allein vermag wenig; um einem vorhandenen Erziehertalent eine feste Richtung und die nöthigen Hilfsmittel zu geben, dazu gehören ausgebreitete philosophische Studien und ausgezeichnete Gelegenheiten, um in Mathematik, Geschichte und Sprachen bedeutende Kenntnisse zu erlangen.

Gesetzt nun, man wolle, um die Einrichtung des Seminars zu beschleunigen, einen fähigen jungen Mann, der unter günstigen Umgebungen sich schon gebildet hat, zur Uebernahme des Erzieherpostens einladen: so wird man zuerst für Gelegenheit zu einer möglichst regelmäßigen Erziehung sorgen. Denn Anomalien werden erst dann verständlich, wenn die Regel schon dasteht, womit sie verglichen werden können. Es wird also vor allem eine passende Familie auszusuchen sein, in welche der Erzieher eintreten könne.

Denn sollte er die Vortheile der häuslichen Erziehung entbehren, so würde er sich leicht zu arm an Hilfsmitteln finden, um nur mit einiger Sicherheit den Erfolg seiner Arbeit versprechen zu können. Die Kunst hat nichts zum Ersatz, wenn einem Kinde durch die Trennung von den Seinigen die Gelegenheit abgeschnitten ist, so tiefe Empfindungen, als die Liebe zu Eltern und Geschwistern, in sich zu entwickeln; die Kunst rechnet ferner auf den Anblick, den das zarte Benehmen einer gebildeten Frau und die würdevolle Thätigkeit eines verständigen Mannes fortdauernd gewähren; sie rechnet endlich auf die Theilnahme des heranwachsenden Knaben an den Geschäften und Sorgen der Familie.[68]) Vollends den Erzieher einem Haufen von Knaben, etwa in einem Institute, beigesellen, hieße ihm eine Korporation statt des Individuums unterschieben, ihn der feinsten Beobachtungen, der herzlichsten Anschließung berauben; auf die Weise würden die eigentlich pädagogischen Gefühle sich in ihm nicht entwickeln; die Zucht würde in Regierung, der erziehende Unterricht in bloßes Lehren übergehen. — Es giebt einzelne Zweige und Formen des Unterrichts, welche am besten in zahlreichen Schulen gedeihen; es könnten deren mehrere werden, wenn man die Lehrstellen einer Schule mit ausgebildeten Erziehern besetzt fände; für jetzt aber sollen dergleichen Männer erst noch gebildet werden.

Das Haus, worin der Erzieher eintreten soll, muß ihm zwei Knaben darbieten, welche beide zwischen dem achten und zehnten Jahre stehen. Wäre einer von beiden jünger, so müßte es ein vorzüglich lebhaftes Kind, wäre eines älter, so müßte es ein vorzüglich reines und sanftes Gemüth sein. Die Knaben müssen gesund an Leib und Seele und von ihren Eltern so weit an gute Ordnung gewöhnt sein, daß sie nicht durch besondere Unarten lästig fallen.

Verpflichtungen der Eltern. Sie geben dem Erzieher ein eigenes Zimmer, wo er abgesondert von den Kindern, aber in deren Nähe, wohnen könne. (Dies ist durchaus nöthig wegen der weiter unten anzuzeigenden Pflichten des Erziehers.)[132] Die Eltern lassen ihn an ihrem Tische theilnehmen, und gewähren ihm überhaupt diejenigen Annehmlichkeiten, welche man einem geschätzten Hauslehrer nicht zu versagen pflegt. Sie verpflichten sich auf ein Jahr, dem Unterricht bloß zuzusehen und dessen Anordnung dem Erzieher ganz zu überlassen; auch in Hinsicht der Zucht, die er nöthig findet, ihm nicht in den Weg zu treten. Uebrigens bleibt der Respekt der Kinder gegen die elterlichen Befehle ganz ungekränkt; so sehr, daß, wofern die Eltern einmal aus Versehen etwas beföhlen, welches den Anordnungen des Erziehers zuwiderliefe, alsdann die Kinder nicht gehindert würden, den Eltern zu gehorchen, der Erzieher aber hinterher Vorstellungen darüber zu machen hätte.

Anm. Länger als auf ein Jahr würden sich Eltern wohl schwerlich verpflichten; wenigstens der Staat könnte ihnen die Fortdauer desselben Verhältnisses nicht auf längere Zeit versprechen wegen möglicher Schwierigkeiten, die sich zu spät offenbaren möchten. Es entsteht aber die Frage: was nach Ablauf des Jahres, falls man sich nicht von neuem vereinigte, nun mit dem Erzieher zu machen sei? Ihn anderwärts zum zweiten mal von vorn anfangen zu lassen, wäre nicht ganz ohne Bedenken, er würde seine Verstimmung mitbringen und man würde ihn nicht ohne Verdacht aufnehmen. Auch würde der Zweck nur zum Theil erreicht, wenn nicht eine ganz fortlaufende Erziehung, wenigstens während eines Zeitraums von 6 bis 8 Jahren, könnte dargestellt werden. Sorgfalt in der Wahl der Familie und in der ersten Einrichtung des Verhältnisses scheint allein dem Uebel vorbeugen zu können. Man muß die Eltern fühlen lassen, daß eine Erziehung, die öffentlich beobachtet wird, bei der es Ehre zu gewinnen und zu verlieren giebt, besser garantirt ist wie jede andere; daß auch die Kinder, die von früh auf unter vielen Zuschauern heranwachsen, dadurch von ihrer guten Seite gewiß bekannt werden, in Hinsicht ihrer Fehler aber den stärksten Antrieb erhalten, sich davon loszumachen. Was den Erzieher anlangt, so hätte der Staat, wegen des steigenden Werths einer fortgesetzten Erziehung in der gleichen Lage, wohl Ursache, steigenden Gehalt und steigende Vortheile aller Art dafür zu versprechen.

Verpflichtungen des Erziehers. Er behandelt die Zöglinge ganz so, wie es einem guten Hauslehrer geziemt, und verhütet jeden schädlichen Einfluß, welchen die Oeffentlichkeit des Verhältnisses haben könnte. Denn die Zöglinge sollen sich nur von stillen Beobachtern umgeben sehen, aus deren Munde sie weder Lob noch Tadel vernehmen und von denen sie unmittelbar nichts zu fürchten noch zu hoffen haben. — Der Erzieher gestattet in jeder eigentlichen Lehrstunde die Gegenwart von 4, höchstens 6 Personen aus der Zahl derer, welche den Vortrag der Pädagogik hören oder gehört haben. Sollten aber diese Personen sich in Gegenwart der Kinder ein Urtheil erlauben, so wird der Unterricht suspendirt, bis dieselben sich entfernt haben; auch kann nach Befinden dem Störer jeder künftige Besuch untersagt werden. — Der Erzieher läßt sich wöchentlich einige Stunden sprechen von denjenigen Studirenden, die seinen Rath wünschen für diesen und jenen Unterricht, den sie etwa selbst ertheilen. Besonders aber hat er denen, die es verlangen, Auskunft zu geben über den Zusammenhang seiner Lehrstunden mit dem Ganzen des Unterrichtsplans, der Lehrmittel ꝛc., endlich mit dem Ganzen der Erziehung überhaupt. Denn auch über die feinern Maßregeln der Zucht soll er den Studirenden so viel Aufschluß geben, als dies ohne Besorgniß, dem künftigen Rufe der Zöglinge zu schaden, geschehen kann. Hingegen was nur von fern als häusliches Geheimniß könnte betrachtet werden, dies soll ihm als solches heilig sein. Mit dem öffentlichen Lehrer der Pädagogik steht der Erzieher in beständiger Rücksprache. Man setzt voraus, daß beim Anfange beide einstimmig sind in den Grundsätzen; sollten in der Folge Differenzen entstehen, so ist der Erzieher an den Rath des Lehrers der Pädagogik nicht wie an eine Vorschrift gebunden; er muß aber den Rath anhören und die Gründe, weshalb er ihn nicht befolgt, entwickeln. Der Fall, daß im allgemeinen Mißhelligkeiten zwischen beiden eintreten möchten, wird nicht erwartet; die höheren Obrigkeiten würden darüber nach den Umständen verfügen. — Eine der wesentlichsten Pflichten des Erziehers ist, daß er jährlich eine Abhandlung ausarbeite, worin er nach seinen Erfahrungen einen Theil der Theorie aufzuhellen suche. Diese Abhandlung überliefert er dem Lehrer der Pädagogik, und dieser sendet sie, wenn es verlangt wird, mit seinen Bemerkungen den Herren Staatsräthen, welche dem Erziehungsfache vorstehen. Zu wünschen ist, daß die Abhandlung sich für den Druck eignen möge.

Der Erzieher empfängt sein Gehalt wo möglich ganz vom Staate, weil seine Abhängigkeit vom Hause ihm sonst nachtheilig werden könnte. — (Sehr zu wünschen ist, daß der Staat in Hinsicht der künftigen Versorgung des Erziehers solche Anordnungen mache, die aller Besorgniß wegen der spätern Jahre und auch dem allzueifrigen Studiren für den einstigen Beruf abhelfen mögen. Denn dies sind die Klippen, woran die Thätigkeit auch der besten Erzieher zu scheitern pflegt.)

Wollte man mehrere Erzieher ansetzen, so würde unter denselben

bloß ein freundschaftliches, durchaus aber kein öffentliches Verhältniß stattfinden (wodurch sie aus der häuslichen Lage herausgehoben und verleitet würden, sich einer auf den andern zu verlassen oder auch einander entgegenzuwirken), sondern sie würden auf gleiche Weise, jeder für sich mit dem Professor der Pädagogik und mit dessen Vorgesetzten in Verbindung stehen.

Anm. Es scheint fast nöthig, gleich anfangs wenigstens zwei Erzieher anzusetzen wegen des allzuengen Wirkungskreises eines einzelnen. Zwar läßt es sich sehr gut denken, daß ein Erzieher in drei oder vier Familien die eigentliche Erziehung in Händen habe, unter der Voraussetzung nämlich, daß er für Aufsicht und Zucht die Eltern, für alle Lehrstunden, die nicht die feinsten pädagogischen Rücksichten erfordern, jüngere Lehrer zu Hilfe rufen oder an die öffentlichen Schulen sich wenden könne; aber diese Voraussetzung wird nicht eher eintreten, als bis die Theorie des Unterrichts viel weiter ausgeführt und viel allgemeiner befolgt wird, damit die Schüler sowohl als die jüngern Lehrer gehörig einzugreifen geschickt seien. Für jetzt also muß man sich's wohl versagen, einem und demselben Erzieher mehr als zwei Knaben desselben Hauses zu übergeben. Drei Knaben von verschiedenem Alter und verschiedenen Anlagen sind für einen Erzieher schon eine übermäßige Last und mehrere Knaben gleichen Alters aus verschiedenen Häusern möchten dem Erzieher, der noch allein steht, in zu viele Rücksichten auf die Verschiedenheit der Familien verwickeln, zu geschweigen, daß er nicht in zwei Häusern zugleich die nöthige Aufsicht führen kann.

Angenommen nun, daß man einen oder auch zwei Erzieher auf die beschriebene Weise in eine gelingende Thätigkeit setze: so kommt es noch darauf an, die jungen Leute aufzumuntern, welche von der ihnen dargebotenen Anleitung zweckmäßigen Gebrauch machen. Die natürlichste Ermunterung besteht wohl darin, daß man sie in den Privatstunden, die sie selbst geben, besuche, allmählich mehrere Anfänger zu ihnen hinweise, endlich sie unter die Zahl der öffentlich besoldeten Erzieher aufnehme. Käme die ganze Sache erst in gehörigen Gang, so würde der Staat etwa noch einigen, die ohnehin als Hauslehrer ihr Honorar von der Familie empfingen, eine Zulage geben, um auch bei ihnen den freien Zutritt zu den Lehrstunden für die Studirenden auszuwirken.

Das letzte wäre die Einführung der hier gewonnenen Unterrichtsmethode in die Schulen. Diese dürfte schwerlich vom Staate diktirt, sondern nur zugelassen werden, daß neu angesetzte Schulmänner ihre Methoden mitbrächten und ältere aus freiem Zutrauen dieselben ebenfalls versuchten. Erst dann, wenn die meisten und bedeutendsten Glieder des Lehrerpersonals sich mit ihrem eignen Wunsch und Willen zu einem echt pädagogischen Schulplane vereinigen ließen, würde der Staat denselben zu sanktioniren haben.[151])

Was den Belauf der Kosten betrifft, so wird die Ausgabe im ersten Jahre, wenn man zwei Erzieher anstellen will, 400 Thlr. zum wenigsten betragen. Würde der Vorschlag des steigenden Gehalts unter Voraussetzung einer fortgesetzten Erziehung des gleichen Individuums gebilligt, so möchte das Allerwenigste, was man jedem der beiden Erzieher anbieten könnte, eine jährliche Zulage von 30 Thlrn. sein; im zweiten Jahre also betrügen die Ausgaben 460 Thlr. u. s. f. Sehr zu wünschen wäre wohl, daß man noch auf einige außerordentliche Ausgaben rechnete, theils für den etwa anzuschaffenden Apparat, der nicht sehr kostbar sein würde, theils um jene geringe Zulage im Fall vorzüglicher Leistungen zu erhöhen, theils ganz besonders um solchen Studirenden, die unentgeltlich zu ihrer eigenen pädagogischen Uebung unterrichten, den Ersatz reichen zu können für das, was sie verlieren, indem sie der geforderten und bezahlten Stunden nun weniger geben.

2.

Gedanken über pädagogische Disknssionen, und die Bedingungen, unter denen sie nützen können.

I. Daß jeder, der um seine Meinung befragt wird, auch eine Meinung habe, ist in der Regel. Hätte er sie nicht: er würde eben jetzt eine ersinnen. Wie viele Gelegenheit finden, über eine Sache zu reden, die nicht eben Griechisch oder Arabisch oder Integralrechnung betrifft, — so viele werden angereizt, irgend eine, wie immer einseitige Auffassung des Gegenstandes als die ihrige aufzustellen und mit Worten auszuschmücken.

Daß beim Disput ein jeder seine Behauptung geltend zu machen sucht, hat selten Ueberzeugung des andern, aber gewöhnlich Befestigung der eignen Vorstellungsart zur Folge. Für alles lassen sich Scheingründe auffinden; und mit deren Menge wächst die Vorliebe für die eigne Erfindung.

Diese Uebel nehmen zu, je mehr der Gegenstand von der Art ist, daß evidente Entscheidungen schwer, und des Scheinbaren auf allen Seiten sehr viel ist. In solchem Falle befindet sich die Pädagogik.

Jeder hat irgend etwas von Erziehung gesehen und erfahren, wenigstens an sich selbst. Jeder hat in der Gesellschaft, aus der Geschichte, aus philosophisch sein sollenden Betrachtungen und Aphorismen, dergleichen jetzt alle eleganten Blätter liefern, irgend welche Meinungen über Bestimmung und Bildsamkeit des Menschen geschöpft. Diese Meinungen sind mit seinem Gefühl, mit seiner Denk- und Handelsweise in der innigsten Verbindung. In seinen pädagogischen Meinungen stellt Er selbst sich dar, mit ihnen vertheidigt er seine eigne Person. — Was immer über Pädagogik gesprochen und geschrieben wird, das beurtheilt jeder nach seinem Gefühl. Die Unsicherheit der Gefühlsurtheile aber ist bekannt.

Was kann nun daraus werden, wenn Pädagogik ein Gespräch des

Tages wird, und wenn viele mitzusprechen eingeladen werden? — 1) Eine Menge von Stimmen erheben sich zugleich; alle mit vielem Selbstvertrauen, wenig geneigt zum Hören. 2) Andre hören zu, sind aber gar bald mit ihrem Urtheile fertig, und haben sich nur abgestumpft für gründliche Untersuchung. 3) In der Praxis entscheidet das Vermögen eines jeden. Er folgt seiner Meinung, soweit es ihm die Umstände gestatten. In das Resultat mischen sich eine Menge von Nebenumständen; diese verfälschen die vermeintlich von der Erfahrung erhaltenen Belehrungen. Noch mehr verfälschend mischen sich die einseitigen Auffassungen der Erfahrung und die Erschleichungen hinein. — 4) die ganze Sache erscheint am Ende als Objekt einer Entscheidung durch Stimmenmehrheit.[133])

Dieser natürliche Lauf der Dinge in pädagogischer Hinsicht findet seine Erläuterung in dem Schicksal der Philosophie; ja der Wissenschaften überhaupt. Je mehr über Philosophie im Publikum ist geplaudert worden, desto tiefer ist das Studium gesunken. Ja daß überhaupt jetzt so viel Menschen weniger als ehemals studiren, hat ohne Zweifel seinen Grund großentheils in einer gewissen, verbreiteten Flachheit, die von der Scheinkultur herrührt. — Der wahre Wachsthum der Wissenschaften geschieht in wenigen Köpfen. Und wenn auch die Pädagogik eine solche Wissenschaft ist, die verbreitet werden muß, um nützen zu können, so ist es ihr dennoch gefährlich, wenn ein Haufen streitender Meinungen ihr voranläuft, und ihre Stelle einnimmt. Vielen Menschen wäre besser, sie hätten nie etwas Pädagogisches früher vernommen, ehe denn ein gründlicher Unterricht an sie gelangen konnte. Und viele Verirrungen werden erspart, wenn man denen, die nichts Gründliches zu sagen wissen, überall nicht anmuthet, etwas zu sagen. In der Demokratie und bei Revolutionen fragt wan viele nach ihrer politischen Meinung; darum erhebt sich die Willkür und die Einbildung statt der gesunden Ueberlegung. Jedoch im Staate kann immerhin der Willkür etwas überlassen bleiben; in den Wissenschaften, und so auch in der Pädagogik ist gar kein Raum für die Willkür.

II. Unter welchen Bedingungen kann dennoch die pädagogische Diskussion Nutzen gewähren?

1) Es müssen Prinzipien allgemein zugestanden sein, von welchen aus die Gründe können entwickelt und geprüft werden.

a. Prinzipien über die Endabsicht der Erziehung und des Unterrichts und über den Zweck der Stiftung der Schulen. Diese hängen ab von tiefern Prinzipien über den Werth des Menschen, den Beruf des Bürgers. Wer z. E. die Schulen darum gestiftet glaubt, damit in ihnen den künftigen Beamten verschiedener Klassen ihr eigenthümlicher Zuschnitt gegeben werde: der kann sich nie mit denen vereinigen, welche wollen, daß gebildete Menschen den Aemtern ihren Stempel geben sollen.

b. Prinzipien über die Bildsamkeit des Menschen. — Wer z. E. meint, das Klima im Norden vertrage keine griechische und rö-

mische Kultur, — oder rückwärts, was den Helden und den Weisen Griechenlands an pädagogischen Hilfsmitteln gefehlt habe, das sei unnütz: dessen Disput wird einen andern nicht belehren, der die Bildsamkeit des Menschen in der menschlichen Natur selbst nach ihren allgemeinen Hauptzügen gegründet findet, und das Aeußere für etwas Mitwirkendes hält, wobei der Mangel des einen oft Ersatz im andern findet, und wobei man alles nach den Umständen auf das vortheilhafteste muß einzurichten suchen. (Niemeyer's Einwurf gegen die Formenlehre: Homer und Sophokles hätten sie entbehren können.)

2) Niemand muß eine Stimme verlangen, der nicht pädagogische Erfahrung hat.

a. Diese Erfahrung muß an Kindern von verschiedenem Alter gemacht sein, bis in die spätern Jünglingsjahre hinauf; und zwar an Individuen von verschiedener Anlage und Erziehung. Denn kein Alter zeigt die Beschaffenheit des andern.

b. Die Erfahrung muß an Einzelnen, lange und genug beobachteten Subjekten gemacht werden. Sonst kann man nicht ins Innere blicken. In Schulen wo sich der Lehrer wenig auf Einzelne einlassen kann, erscheinen alle viel weniger bildsam, als sie im Grunde sind, denn es offenbart sich nur dasjenige geringe Quantum von Bildsamkeit, welches der kurzen und schnell überhingehenden Berührung gehorcht, die der Lehrer an den Einzelnen wenden kann. Um die gegenseitigen, sehr starken Einwirkungen der Mitschüler zu beobachten, muß der Lehrer ein sehr geübter Beobachter sein, sonst wird ihm dies ganz entgehen. Im allgemeinen ist immer der Schullehrer geneigt, seine Klasse zu betrachten, wie der Historiker eine Nation, das heißt, wie einen Menschenhaufen, von dem man sich einen Totaleindruck einprägen muß.[134]) Dieser Totaleindruck verfälscht die Auffassung jedes Individuums.

c. Die Auslegung der eigenen Erfahrungen muß nicht Gewöhnung geworden sein, sich alle Knaben und Jünglinge so vorzustellen, wie die, welche man gesehen hat, — alle Erfolge von Methoden, so wie die, welche man selbst von seiner eigenen Methode erhalten hat, — sondern es muß das einzelne Wirkliche in der Mitte der benachbarten Möglichkeit betrachtet und durchdacht sein;[135]) — man muß während der Erfahrung eingesehen haben, was alles anders hätte ausfallen müssen, wenn sich dieser und jener Umstand verändert hätte. Sonst werden immer verschiedene verschiedenes erfahren, je nachdem sie es angefangen haben; und das Pochen eines jeden auf *seine* Erfahrung wird den andern, der auch Erfahrung hat, nicht im mindesten widerlegen.

3) Es müssen der Disputirenden nicht mehrere sein, als sich gegenseitig einander hinreichend erklären können. Wenn die Zahl so groß ist, daß entweder einer vorlaut werden muß, oder jeder nur wenige

Worte reden darf, damit andere auch zum Worte kommen, so entstehen Mißverständnisse aus den ungenügenden Aeußerungen, und Verdruß über falsche Auslegungen, welche zu berichtigen man nicht Zeit hat. — Daher darf die Anzahl derer, die sich besprechen sollen, nur allmählich wachsen. Die ersten, die zusammen kommen, müssen mit einander im reinen sein, wenn der Zutritt mehrerer Nutzen haben soll.

4) Es muß nicht die Maxime der feinen Gesellschaft herrschen, daß keine Materie erschöpft werden dürfe; sondern der Ernst gründlicher Ueberlegung muß der Wichtigkeit der Sache angemessen sein.

3.

Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz.

Vorgelesen in der pädagogischen Sozietät im Juni 1814.

Eine ganz kurze Inhaltsanzeige des vor mir liegenden Aufsatzes könnte so lauten: Hr. Pr. Z. dringt auf Vereinfachung des Unterrichts; um sie zu erreichen, will er in den Schulen nur eine alte Sprache, gleichviel, welche, zulassen: ihr und dem Religionsunterrichte soll weit mehr Zeit als bisher gewidmet werden; die meisten andern Studien sollen durch Lesen betrieben werden, wozu die Lehrer Anleitung geben. — Auf diese trockene Anzeige hin könnte man sagen, der Hauptgedanke sei bekannt, — denn wie viele haben schon gegen die zu große Menge der Lehrgegenstände geeifert! — Die vorgeschlagenen Mittel aber, um die verlangte Vereinfachung auszuführen, könnte man paradox und wenig anwendbar finden. — Allein es sind nicht sowohl die Vorschläge, als die Gesinnungen, welche mir jenen Aufsatz werth gemacht haben; daher beziehen sich meine Bemerkungen oft auf die einzelnen nachdrucksvollen Wendungen, deren sich Hr. Pr. Z. bedient hat; und zu diesen werde ich zurückgehn müssen, um die Punkte anzugeben, woran meine Randglossen sich lehnen.

Allseitiges, oder vielmehr vielseitiges Wissen, — denn eine Totalität bildet nicht einmal das menschliche Wissen, vielweniger das was die Schulen mittheilen, — ist in der That der Zweck des Schulunterrichts. Nämlich es ist der nächste, der unmittelbare Zweck. Die Schule kann nicht ganz Bildungsanstalt sein, am wenigsten für die Individuen; sie hat von der Summe der Kräfte, die den Menschen zu bilden im Stande sind, nur einen bestimmten Theil, eine besondere Klasse inne, und das sind die Wissenschaften. Was die Welt, das Beispiel, der Umgang, die Familie, und vor allem andern die eigne stille Wirksamkeit eines in sich selbst arbeitenden Gemüthes beitragen, das hat

die Schule nicht in ihrer Gewalt. Sie thut alles mögliche, wenn sie diejenige bildende Kraft, die in den Wissenschaften liegt, gehörig in Bewegung setzt. Und da die Individuen von verschiedenen Seiten her empfänglich sind, die Schule aber vielen die Gelegenheit zur Bildung bereiten muß, so ist auch ihr Unterricht nicht so zu deuten, als ob in gleichem Grade alles für alle wäre.[136])

Der Werth des guten Schülers liegt in der That zum Theil in der Vielseitigkeit der Bildung, die er annimmt. Aber die Güte einer Schule zeigt sich nicht bloß in der Vielseitigkeit, die allen gemein ist, sondern eben so sehr in der Verschiedenheit der eigenthümlichen Vorzüge, durch welche die aus ihr hervorgehenden Schüler einer vor dem andern ausgezeichnet sind. Die Schule des Sokrates bildet den Platon, den Xenophon, den Aristipp, den Antisthenes.[137])

Wie groß der Werth des vielseitigen Wissens sei? — läßt sich das angeben? Dieser Werth ist höchst veränderlich; er bestimmt sich nach dem, was sich jeder aus seinem Wissen macht.

Daß die Seele den Gegenstand des Wissens lieb gewinne, seinen Werth, seine Beziehungen, seinen Zusammenhang verstehe; daß Fertigkeit und Kunst in das Wissen hineinkommen, oder besser, aus ihm entspringen müsse, ist gewiß die Hauptsache. Und hier gebe ich zu, daß der Schulunterricht sehr leicht durch die Manigfaltigkeit, die er umfassen muß, das einmal irgendwo haftende Interesse wieder losreißt; ich gebe zu, daß er oft dem Schüler die Muße zu rauben in Gefahr ist, die das eigne Verarbeiten erfordert hätte. Ich gebe nicht bloß zu, sondern es war stets der wesentliche Inhalt meiner pädagogischen Lehre, daß man diese Zerstreuung des Gemüths auf alle Weise verhindern müsse. Daraus aber habe ich niemals den in meinen Augen übereilten Schluß ziehen können, daß man die Menge des Lehrstoffs bedeutend vermindern könne und solle. Sondern, daß man jede Methode, welche überflüssige Zeit verbraucht, die dem Schüler zur eignen freien Beschäftigung hätte bleiben können, schon darum als etwas Fehlerhaftes ansehn muß; daß ferner die Oekonomie mit der Zeit vorzüglich durch die größt-mögliche Intensität des Interesse zu erreichen ist, welches der Unterricht erregt, indem das gern Gelernte sehr schnell gelernt und tief gefaßt wird; daß endlich die Fugen, in denen das menschliche Wissen zusammenhängt, aufs genaueste müssen untersucht werden, damit der Lehrer im Stande sei, jedes einmal erregte Interesse sogleich nach allen Richtungen fortwirken zu lassen, damit er mit diesem Interesse, wie mit dem eigentlichen Kapital, das er erworben, wuchern könne, und damit er die Störungen möglichst vermeide, wodurch dieses Kapital würde vermindert werden.

Die Besorgniß, der Mensch werde wie ein Sklave zum Dienste der Wissenschaften verkauft, wird wohl manchmal demjenigen einfallen, der die Wirkung der Strenge überlegt, womit das Gelernte dem Schüler wieder abgefordert wird, wenn statt das Interesse zu erregen, bloß auf

ein prunkvolles Examen gearbeitet wird. Ich ehre diese Besorgniß; und ich finde, daß sie auch bei dem besten, selbst bei einem allzueinfachen Schulplane noch immer bleibt. Hier nämlich hängt alles von den Lehrern ab. Sind diese mechanische Arbeiter, so drücken sie den Geist der Jugend unfehlbar um so mehr, je größere Amtstreue sie in ihrem Berufe beweisen wollen. Der Lehrer muß Geist haben, um den Gedanken des Schülers freie Bewegung geben zu können. Ich erinnere in dieser Hinsicht des Beispiels wegen bloß an historische Vorträge. Nichts drückt so sehr, als ungezählte Thatsachen, die auswendig gelernt werden sollen; nichts belebt die jugendliche Phantasie so sehr, als eine gute historische Erzählung. Ich habe Erfahrungen der Art in meinem didaktischen Institute jede Woche vor Augen.

Die Frage, ob die Mittel, um Gelehrte zu bilden, auch psychologisch richtig seien, ist eine sehr schätzbare, aber auch eine sehr verführerische Frage. Es ist gerade diese, die von allen geistlosen Erziehern vergessen, von allen anmaßenden Erziehungsreformatoren hingegen nach ihrer Individualität vorschnell beantwortet wird; indem sie meinen, alle jugendlichen Naturen seien eben das, wofür sie selbst sich halten, mit eben solchen geistigen Bedürfnissen, eben solchen Beschränkungen u. s. w. Darum, weil jeder frisch weg die andern nach sich beurtheilt, bilden so viele sich ein, sie wüßten die Pädagogik zu lehren, und brauchten sie nicht mehr zu lernen. Ich für mein Theil habe seit zwanzig Jahren Metaphysik und Mathematik, und daneben Selbstbeobachtungen, Erfahrungen und Versuche aufgeboten, um von wahrer psychologischer Einsicht nur die Grundlage zu finden. Und die Triebfeder dieser nicht eben mühelosen Untersuchungen war und ist hauptsächlich meine Ueberzeugung, daß ein großer Theil der ungeheuren Lücken in unserm pädagogischen Wissen vom Mangel der Psychologie herrührt, und daß wir erst diese Wissenschaft haben, ja zuvor noch das Blendwerk, das heut zu Tage Psychologie heißt, fortschaffen müssen, ehe wir nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darin recht gemacht, was verfehlt sei.[84]) Sind gleich die Fehler, die in Einer Stunde können begangen werden, an sich unbedeutend, so häufen sie sich doch an, bis ins Ungeheure, wenn sie mit jeder neuen Lehrstunde sich wiederholen.

Einheit im Mannigfaltigen; höchste Einheit aller untergeordneten Einheiten, — das ist seit bald dreißig Jahren das Losungswort aller geworden, die sich irgend einmal mit Philosophie befaßt haben. Reinhold suchte die höchste Einheit in einem einzigen Grundsatze des gesamten philosophischen Wissens; er pries mit Begeisterung diesen Grundsatz als das Eine was Noth sei. Man glaubte ihm die Forderung; aber man verschmähte seinen aufgestellten Grundsatz.[138]) Fichte fand eine viel kräftigere Einheit in dem Ich. Nun meinte man, vollende sich das große Kantische Werk; denn nun lasse sich die ganze Kantische Philosophie, — und wie vieles sonst noch! — in dem Ich konzentriren.

Aber die Physik ging nicht bequem hinein: — da erfand Schelling die Naturphilosophie, und mit ihr sein Absolutes. Und nun — nun sank das öffentliche Zutrauen zu der Philosophie mit schnellen Schritten immer tiefer, denn nun wurden die Künsteleien, womit alles in die neue Einheit sollte gepreßt werden, immer seltsamer. Das eigentliche philosophische Denken ist bei der Gelegenheit gänzlich aus der Mode gekommen; die meisten, die von Philosophie reden, haben ihre Logik vergessen, welches soviel ist, als ob einer über den Genius einer gewissen Sprache reden wollte, der ihre Deklinationen und Konjugationen nicht recht inne hätte. Auch giebt es heut zu Tage berühmte Schriftsteller, die keine Philosophie mehr wollen, sondern statt derselben Religion und Mathematik und Kunst. Unglücklicherweise sind alle diese, an sich sehr schätzbaren Dinge nicht Philosophie. — — Eben das Streben nach der höchsten Einheit nun, was der Ruin der Philosophie gewesen ist, wird das wohlthätiger auf die Pädagogik wirken? Wird man hier weniger Künsteleien als dort anwenden, um das Viele, was seiner Natur nach außereinander bleiben muß, in einander zu pressen? Vielmehr, es wird sich zeigen, daß die Bemühung, alles auf Eine Spitze zu stellen, dem Erzieher eben so schädlich werden muß, als auf der andern Seite das Zerreißen und Zerstückeln desjenigen, was wirklich zusammenhängt, ihm geworden ist. Philosophie und Erziehung bedürfen durchaus, daß man jedes in der Natur der Gegenstände liegende Band anerkenne, und für soviel, aber für nichts mehr gelten lasse, als was und für wieviel es wirklich gelten kann. Und wieviel das sei, dies muß für jede Art von Verbindung, bei jeder einzelnen Lehre, bei jeder vorkommenden Gelegenheit insbesondre erforscht werden; man kann nicht im allgemeinen entscheiden, wieviel und was alles in Einem Punkte vereinigt sein solle. — Einer Vergleichung mit der Mathematik kann ich mich hier nicht erwehren. Wie glücklich vor andern Wissenschaften ist doch diese bearbeitet worden. Alle Mathematik strebt nach möglichster Allgemeinheit ihrer Lehrsätze, so wie Philosophie und Pädagogik nach möglichster Einheit im Manigfaltigen. Aber wann hat man nöthig gehabt, den Mathematikern eines ganzen Zeitalters oder auch nur einer ganzen Nation in Beziehung auf die ganze Wissenschaft zuzurufen: nehmt Euch in acht die Allgemeinheit zu übertreiben! Zwar einzelne Versehen der Art sind vorgegangen, aber man kommt gleich davon zurück, man prüft genau, ob die Beweise eines Satzes auch im Stande sind, ihn für alle Fälle, die unter einer gewissen Formel enthalten sind, mit Sicherheit zu erhärten, und man weiß, daß, wenn zu wenig Allgemeinheit einen Mangel des Wissens ausmacht, in der übertriebenen Allgemeinheit etwas viel Aergeres, nämlich falsche Lehrsätze zum Vorschein kommen.

Hr. Pr. Z. verlangt, daß schon der junge Mensch irgend etwas mit besonderer Liebe ergreifen solle. Wenn ich statt dessen sagte, mit besonderem Interesse: so würde ich scheinen, nur das schwächere Wort

an die Stelle des stärkeren, nachdrucksvolleren zu setzen. Aber ich gestehe, daß mir die rechte Gemessenheit des Ausdrucks dasmal in dem schwächeren Worte zu liegen scheint. Mit unendlicher Fülle der Liebe mag das Kind seine Eltern, mag der Jüngling sein Vaterland umfassen; aber den Wissenschaften gehört eine ruhigere Neigung; eine solche, die stets geduldig bleibe; die Liebe aber ist ungeduldig; eine solche, die den Werth eines gegebenen Manigfaltigen unparteiisch schätzt: die Liebe aber ist parteiisch; eine solche Neigung endlich wollen die Wissenschaften, die sich in ihrem Fortschreiten nicht durch irgend eine Vorliebe aufhalten lasse, denn der Werth des Wissens beruht wirklich in sehr vielen Fällen gerade auf seiner Menge, die beisammen sein muß, weil das vereinzelte unbrauchbar sein würde. Man denke an vereinzelte philologische oder historische Notizen, an vereinzelte mathematische Lehrsätze u. s. w. — Endlich der Mensch muß sich immer als den Herrn und Gebieter seiner Kenntnisse, in deren Mitte er steht, fühlen; verhält er sich aber zu irgend einem Theile seines Wissens, wie der Verliebte zu seiner Schönen, so wird er Schwärmer oder Pedant.[39])

Und wozu soll nun ferner die besondere Liebe dienen? Darauf hat Hr. Z. deutlich genug geantwortet. Dazu, daß die Gegenstände des Wissens bleibend gefaßt werden, und daß sich der Mensch unter ihnen orientire. Die Vielheit, sagt Hr. Z., bringt Verwirrung. — Und wie nun, wenn ich erwiederte, die Einfachheit bringt Erschöpfung? — Ich brauche nicht in die Tiefe der spekulativen Psychologie hineinzugehn, ich brauche nur an die gemeinsten aller Erfahrungen mich zu wenden, um daran zu erinnern, daß jeder, auch der angenehmste Gegenstand, uns nur eine Zeit lang beschäftigen kann, und daß alles, was zu lange dauert, uns verleidet wird. Eine Predigt von anderthalb Stunden soll wohl auch dem Religiösen, ein Schauspiel von fünf Stunden soll wohl auch dem Kunstliebhaber anfangen lästig zu werden; dem gewöhnlichen Menschen aber wird durch solche Dauer sowohl Predigt als Schauspiel zuwider. Vollends die jugendlichen, vollends die kindlichen Seelen — sie verlangen Abwechslung. Einerlei Interesse, und wäre es das höchste, kann ihr Gemüth nicht ausfüllen.[139]) Es giebt also hier ein Zuwenig ebensowohl als ein Zuviel. Es giebt in der Mitte einen vortheilhaften Punkt, den man suchen muß.

Dazu kommt, daß die besondre Liebe sich gerade bei den besten Köpfen am spätesten zu entscheiden pflegt. So lange ich akademischer Lehrer bin, in einem Dutzend von Jahren, habe ich bei den vorzüglichsten unter den Studirenden, bei Menschen von zwanzig Jahren und darüber, immer die Mühe bemerkt, die es sie kostete, sich von einer Menge von Gegenständen, die sie noch zu umfassen wünschten, loszumachen. Dagegen kenne ich einseitige Gelehrte, die, gesättigt von den Beschäftigungen ihres Faches, nun anfingen sich an Kleinigkeiten hinzugeben, auch wohl an Kleinlichkeiten, z. E. Bienenzucht, Stadtneuigkeiten, Klubbs und dgl. Die Liebe zu den Wissenschaften scheint eben dann

recht gesund, wenn sie vielseitig ist. Der Anblick des innigen Zusammenhangs aller Wissenschaften, und der Unterstützungen, die sie gegenseitig einander leisten, verstärkt den Reiz einer jeden.

Daher dringt meine Forderung an Schüler und Schulen nicht auf besondre Liebe, sondern auf gleichschwebend-vielseitiges Interesse. Aber ich vereinige mich sogleich mit Hrn. Z., sobald statt des Interesse ein bloßes Lernen, Arbeiten, Aufsagen, Schreibbücher-Vollmachen, Uebersetzungen Anfertigen u. s. w. eintritt. Ich vereinige mich sogleich mit Hrn. Z., sobald ich irgendwo den maschinenmäßigen Fleiß von Lehrern und Schülern gewahr werde, die einander quälen, nur damit die einen und andern sagen können, sie haben ihre Schuldigkeit gethan. Auf diese Weise thun die Lehrer wirklich nicht ihre Schuldigkeit; ihre Geschäfte sind nicht von der Art, daß sie sich abfertigen und beseitigen lassen. Wo nicht der durchgehends frohe Fleiß der Schüler verkündigt, daß sie gern arbeiten, da ist nicht geschehen, was geschehen sollte; und wenn auch Examina und Abiturientenprüfungen die allerprächtigsten Resultate lieferten.

Aber noch ein Wort über die vorzüglichsten, die zartesten Naturen unter den Schülern. Diese haben immer gewisse geheime Ruhepunkte ihres Fühlens und Denkens, sie haben eine Heimat in ihrem Innern, aus der in viel späteren Jahren erst dasjenige hervorzugehn pflegt, was sie eigentlich werden und wirken. Ein Unterricht nun, der diesen Punkt gar nicht, auch nicht mittelbar berührt, thut ihnen Gewalt an, und sie sind für ihn schlechte Schüler. Was ist nun hiebei zu thun? Vor allen Dingen kommt es darauf an, diese Ruhepunkte und gleichsam Schwerpunkte, oder auch diese Axen, worum das Gemüth sich dreht, zu entdecken, um sie beachten und berücksichtigen zu können. Aber nur der vielseitige Unterricht kann sie entdecken. Denn diese Ruhepunkte sind so verschieden als das Genie, was in ihnen wohnt, verschieden ist. Bald sind sie religiös, bald ästhetisch, bald spekulativ, bald ökonomisch, bald militärisch, bald — doch wer kann alles aufzählen? Nur die vielseitig bildende Schule wird eben dieser Forderung genügen können, um derenwillen der einfache Unterricht verlangt wurde, — der Forderung nämlich, die innere Heimat der Gemüther gehörig zu respektiren.

So manigfach nun aber die wirklichen Ruhepunkte der verschiedenen Gemüther, so einfach ist derjenige, der ihrer aller Ruhepunkt sein sollte, — die Religion. Aber hier scheint mir Hr. Pr. Z. zu einem falschen Schlusse verleitet zu sein. Er sagt: es werde dem Religionsunterricht ein viel zu geringer Platz, — das soll doch wohl heißen: viel zu wenig Zeit? — auf Schulen angewiesen; er werde wie eine Nebenwissenschaft behandelt. Aber es folgt nicht, daß man dasjenige, dem man weniger Zeit anweist, für eine Nebenwissenschaft halte, und als solche behandelt sehn wolle. Wie, wenn jemand den verschiedenen Geräthen und Besitzthümern, die sich in einem Hause befinden, die Größe

des Platzes nach ihrem Werthe bestimmen wollte? Wie viel Raum müßte alsdann wohl das Geschmeide einnehmen. Aber die edeln Steine würden sich weigern so viel Platz auszufüllen; es ist einmal ihre Art, daß ihre ganze Kostbarkeit sich in einem sehr kleinen Raume konzentrirt. — Nicht anders kann ich von der Religion urtheilen. Ich weiß, und erkenne es an, daß dieselbe den tiefsten Grund und einen der früheſten Anfänge der menschlichen und schon der kindlichen Bildung ausmachen muß, ohne den alles andre eitel ist. Ich sage dieses nicht erst heute; ich habe es in der ersten meiner pädagogischen Schriften gesagt; und zwar wenn ich nicht irre, deutlich und nachdrücklich genug.[140]) Aber mir wird angst vor einem Religionsunterricht, der sich in eine Menge von eigentlichen Lehrstunden ausdehnt. Eben so angst, wie vor einer weitläuftigen Glaubensformel, welche in vielen Artikeln die Art und Weise vorschreibt, wie das Herz des Menschen sich dem Höchsten nähern soll. Und schon seit geraumer Zeit ist mir angst vor den heut zu Tage modernen Empfehlungen der Religion, die ganz offenbar das Unglück und die Trübsale der letztverflossenen Jahre zum Ursprunge haben. Ueber diese Trübsale scheint man alles zu vergessen, was Menschenkenntniß, Geschichte der Kirchen und Geschichte der Philosophie gemeinschaftlich lehren. Daß nämlich jede Himmelsleiter mit genau abgezählten Sprossen, die man methodisch eine nach der andern besteigen soll, untauglich ist, um das universelle Bedürfniß der Religion zu befriedigen. Daß die wahrhaft Religiösen oftmals äußerst wenige Glaubensartikel haben, und daß diejenigen, welche aufs schärfste untersuchten, aussagen: was man von der Religion wissen, folglich im eigentlichen Sinne lehren und lernen könne, das ziehe sich aufs allerengste in einige sehr einfache Unterstützungsgründe eines vernünftigen Glaubens zusammen. Dies ist auch mein Resultat, wiewohl die sogenannte Naturphilosophie dieser Zeit etwas anderes lehrt. — Daher ist meine Meinung, daß den jüngern Kindern ein mäßig ausführlicher Unterricht zu Hilfe kommen müsse, um den rechten Begriff von Gott zu fassen, und ihn in der Natur aufsuchen zu lernen; den heranwachsenden Jünglingen, (deren Unterricht in der christlichen Lehre zwar vorzugsweise den Predigern jeder Konfession zusteht,) auf der Schule einige Kenntnisse der kirchlichen Einrichtungen und der verschiedenen Dogmen müssen mitgetheilt werden; daß es aber außerdem nicht sowohl einen ausführlichen Unterricht, als vielmehr Andachtsübungen im christlichen Geiste geben solle, unter denen die sonntäglichen Predigten, wenn sie gut und für die Jugend verständlich sind, die vornehmsten sein werden. Die intensive Trefflichkeit des Unterrichts muß aber in allen Religionsstunden der intensiven Wichtigkeit des Gegenstandes entsprechen; und daher ist die Frage, wie gut und eingreifend auf irgend einer Schule der Religionsunterricht ertheilt werde, wie vollkommen vorbereitet der Lehrer in jeder Stunde erscheine, nicht eine Nebenfrage, sondern eine Hauptfrage bei der Würdigung einer solchen Schule. Man mag auch

hiezu diejenigen Stunden wählen, in denen die Schüler am besten aufgelegt sind; man mag einen harmonischen Gesang mit wirken lassen; man mag jede kleinste Unordnung, die in solchen Stunden vorfällt, zehnfach strenger rügen, als in andern Lektionen. Soviel über diesen Punkt, welchen zu erschöpfen mir hier nicht einfallen kann.

Von der Unausführbarkeit des Gedankens, nur Eine der alten Sprachen lernen zu lassen, von der gänzlichen Unmöglichkeit, durch Philologie das Studium aller andern Wissenschaften, besonders der Mathematik und Naturwissenschaft mit zu besorgen, ist schon neulich gesprochen worden. Mathematik und alte Sprachen werden immer die beiden Hauptstämme des Unterrichts bleiben müssen. An jene schließen sich großentheils die Naturwissenschaften, an diese großentheils Geschichte und die ganze Geschmacksbildung an.[141])

Auch über das vorgeschlagene Selbststudium aus Büchern haben wir uns neulich ziemlich lange unterhalten. Die Gründe, um derenwillen sich Hr. Z. für Lektüre statt des mündlichen Unterrichts erklärt, sind die nämlichen, an sich sehr achtungswerthen und gewichtvollen, die oben für die Vereinfachung des Unterrichts angeführt wurden. Die Sklaverei der Aufmerksamkeit, welche dem zuhörenden Schüler sechs Stunden lang angemuthet wird, soll aufhören; die Freiheit im Nehmen und Weglegen des Buchs nach Lust und Laune empfiehlt das Lesen und Selbststudiren. Dies letztere erkannten wir schon neulich als giltig an für einzelne Subjekte; und gewiß wird auch der mündliche Unterricht für die übrigbleibenden um so zweckmäßiger ausfallen, wenn aus den obern Klassen, bei denen dies allein anwendbar ist, diejenigen Schüler abgesondert sind, welche für jene zu weit vorgeschritten oder ihnen an freier Selbstthätigkeit überlegen, lieber lesen wollen als hören. Aber dies abgerechnet: so bleiben zwei andre Antworten, welche Hrn. Pr. Z. Vorschlag zwar nicht aufheben, aber einschränken. Erstlich muß der mündliche Unterricht so beschaffen sein, daß er die Aufmerksamkeit der Schüler nicht peinlich anstrengt, (außer auf Augenblicke bei besonders schweren Gegenständen); und vorzüglich darf er nie ohne unmittelbares Interesse, nie ohne natürlichen Zusammenhang sein, auch in der Regel nicht in fortlaufender Rede, gleich dem akademischen Vortrage bestehn, sondern er muß die Schüler selbst auffordern mitzusprechen, wodurch auch ihrem zufälligen Gedankengange einige Freiheit gegeben wird. Zweitens die Disziplin der Aufmerksamkeit hat selbst einen großen Werth. Von unsern Studirenden müssen wir doch verlangen, daß sie eine Stunde nach der andern hören und verstehen; wir würden unsre Kurse sonst nicht zu Ende bringen; und wir können nur denen nützen, die uns eine Stunde lang mit hinreichend biegsamer Aufmerksamkeit zu folgen vermögen. Wie aber würden endlich selbst die Bücher gelesen werden, wenn jemandes Aufmerksamkeit zu spröde wäre, daß er auch ein gutgeschriebenes Buch alle halbe Stunde aus der Hand legen müßte?

VIII.

Schriften über das Verhältniß

des

Erziehungs- und Schulweſens

zu

Staat und Kirche.

1810—1841.

1.

Ueber das Verhältniß der Schule zum Leben.

Vorgelesen in der Deutschen Gesellschaft am 18. Januar 1818.

Das große hundertjährige Fest, womit das vorige Jahr sich schmückte, liegt nun hinter uns; gewiß aber bleibt ein Nachklang von so manigfaltiger Feier noch jetzt in jedem von uns zurück. Ganz vorzüglich haben die Schulen sich den herrlichen Zeitpunkt angeeignet; sie haben sich erinnert, was Luther für sie gewirkt und gewollt; sie haben sich des Gedankens erfreut, daß die Reformation selbst zum Theil eine Wirkung der Schule im weitesten Sinne des Wortes gewesen; wie es denn wohl unleugbar ist, daß die Wiederherstellung der Wissenschaften das größte Phänomen war, aus welchem die Kirchenverbesserung als her hellste Lichtpunkt hervortrat. Ein edles Selbstgefühl derer, die sich fähig fanden, die heiligen Urkunden zu lesen und zu verstehen, sagte ihnen, daß sie der hierarchischen Auslegung eben so wenig bedürften, als sie vor einem Bannstrahl zu erschrecken, und von einem Ablaßbriefe sich etwas zu versprechen hätten. Eben dieses Selbstgefühl hat sich bis auf unsre Zeiten in den Schulen erhalten, wo Sprachkunde; Geschichte, und mancherlei Hilfswissenschaften, fortwährend an Umfang und Tiefe gewinnend, dafür sorgen, daß niemals wieder Unwissenheit sich in Unmündigkeit, und diese sich in träges Erdulden einer zudringlichen und eigennützigen Vormundschaft verwandeln könne. Auch ist eine höhere Art von Sprachkunde unter uns im Werden begriffen; nicht mehr ganz unverständlich ist uns das große Buch der Natur; es haben Beobachtung, Rechnung, Forschung aller Art sich um die Wette bemüht, die Gesetze der Weltordnung von einigen Seiten kennen zu lernen, und wer darf behaupten, dies Streben sei gänzlich mißlungen? Wer wird es wagen, die Verdienste eines Galilei, Copernicus, Keppler, Newton, Lavoisier, Davy in Schatten zu stellen? Gar vieles ließe sich hier hinzufügen; aber das Gesagte reicht hin zur Erinnerung, daß mit gerechter Freude die Schule an ihre eigne Wirksamkeit denken durfte, indem die allgemeine Freude laut ausbrechend die Zeit und

den Mann verkündigte, dem für wiedererrungene Geistesfreiheit der erste und der größte Dank gebührt.

So mag es sich denn auch jetzt wohl schicken, einmal wieder die alte Frage nach dem Verhältniß zwischen der Schule und dem Leben zu besprechen; nicht um etwas Neues zu sagen, sondern eher darum, weil der Strom der wechselnden Meinungen, der so gern die eben ans Licht getretene Wahrheit überschüttet, und eine eben gewonnene Ordnung wieder umkehrt, es zuweilen rathsam macht, auch das Bekannte zu wiederholen und es allenfalls in andre Worte zu kleiden.

Nicht für die Schule zu lernen, sondern für das Leben, gebietet ein alter Spruch, der wohl, zum Widerspruche reizend, uns bewegen könnte zu fragen, wo denn das wahre Leben zu finden sei, ob in dem zeitlichen Wechsel von Lust und Schmerz, Geschäft und Abspannung, oder vielmehr in der Erhebung über die Zeit, in der Betrachtung des Bleibenden, im Streben nach ewig wahrer Erkenntniß, im Anschauen des Guten und Schönen, wie es der Schule in soweit zukommt, als die menschliche Natur es gestattet.[142]) Doch hüten wir uns zu übertreiben! Gar manche loben das Ewige, die nicht wissen, was die Zeit werth ist. Zeitlich ist alle Gelegenheit; auch die, welche der edle Mensch benutzt, um Bleibendes zu wirken; auch die, welche den Funken schlägt, durch den in des charakterlosen Jünglings Brust die edeln Triebe zuerst entzündet werden. Des Wechsels bedarf der Mensch, um sich zu entwickeln und zu bilden; versuchen muß er sich, versuchen muß ihn die Welt; denn nur in der Mitte des Handelns und des Leidens entspringt jene Selbständigkeit, die, nachdem sie da ist, sich als dauernd, als beharrend, allem fernern Wechsel innerlich entgegenstemmt. Daher können wir die Schule nicht preisen auf Kosten des Lebens; der Schüler soll ein Mann werden; und den Mann macht das Leben gerade in sofern, als es der Schule entgegensteht. Die Weisen der Schule sind selbst Männer geworden durchs Leben; auch sie mußten wandern und irren, sie mußten gar manches Gedränge sich erwehren, bevor der sichere Wohnsitz sie aufnahm, in welchem sie nunmehr der Zeit nachforschen, die ehedem sie geprüft hat. — Doch darf auch derjenige sich glücklich nennen, der die Ruhe einer solchen Wohnung erreichte. Nicht alle Ruhe hält uns empor über dem Wechsel; vielmehr giebt es ein langweiliges Ruhen, ein ungeduldiges Ruhen, dem die leeren Augenblicke einzeln fühlbar werden, wie kleine Stacheln, die zur Veränderung der Lage anspornen. Wer sich zu sehr gewöhnte an die Reizungen des Ungleichen im Leben, wer im Umtriebe der Geschäfte oder Genüsse seine ganze Kraft aufwendete, der kennt sich nicht mehr, wenn er längere Zeit allein bleibt; dem stockt das innere Leben beinahe zugleich mit dem äußeren; er ist ein Mann, aber nur für die Welt; deren der Mann in der Schule nicht bedarf.

Also aus der Schule ins Leben, und wieder zurück aus dem Leben in die Schule: das wäre wohl der beste Gang, den jemand gehen

könnte. Wenn aber dieses die Umstände nicht gestatten, wenn einmal, den gesellschaftlichen Formen gemäß, der Schulmann und der Weltmann zwei bestimmt geschiedene Personen sind, die ihre Plätze nicht füglich mehr umtauschen können: werden wir dann einen deutlichen, innern Vorzug des einen vor dem andern nachweisen können? Wohl schwerlich! Denn beide tragen alsdann gleichviel bei, um ein Zwiefaches, aber Verbundenes in der Gesellschaft darzustellen und in Wirksamkeit zu erhalten; wie denn dieses so oft in den menschlichen Verhältnissen sich findet, daß, nachdem die Arbeiten getheilt sind, jeder auf den andern rechnet, der seine Thätigkeit ergänzen muß, damit sie nicht, für sich allein genommen, ein unnützes Bruchstück werde.

Ist der Weltmann zugleich Staatsmann: dann gewinnt er freilich unfehlbar ein äußeres Uebergewicht, als Folge von dem Vorrange des Staats vor der Schule. Denn wie sollte es möglich sein, daß der Staat, nachdem er einmal vorhanden ist, etwas über sich duldete? Er muß vielmehr, seiner Natur gemäß, alles andere sich unterordnen. Man erkennt den Staat an der Macht, die in ihm wirkt; und den Staatsmann an dem Theile der Macht, der durch ihn wirkt. Nun kann aber die Macht auf Einem Boden nur eine einzige sein; mehrere Mächte, einander widerstrebend, würden in Krieg gerathen, möchte es auch nur ein heimlicher und schleichender Krieg sein; man würde es zweifelhaft finden, welche von ihnen die stärkere sei, und schon der Zweifel an der Ueberlegenheit der Macht hebt ihre Wirkung auf, das heißt, er vernichtet sie, und mit ihr den Staat. Wenn demnach die Schule mit der Natur des letztern nicht unbekannt ist, — und es soll ihr ja die Staatsweisheit nicht fehlen, — so wird sie selbst sich ihr Verhältniß zum Staate so denken, daß es äußerlich als ein untergeordnetes erscheint, daß also, wenn der Staat befiehlt, die Schule gehorcht; und was jener nicht dulden will, diese vermeiden muß. Jedoch hiemit ist nur eine Entscheidung für den Augenblick, und für jeden einzelnen Fall vorhanden; ein ganz anderes Verhältniß liegt in der Tiefe verborgen. Wer die Früchte der Erde genießen will, der muß sich hüten, daß er die grünenden Fluren nicht verwüste; denn kein Machtwort kann das ersetzen, was der freigebige Boden von selbst darbietet, wenn man ihn ungehindert wirken läßt. Wohl ist es möglich, einen ausgewählten Samen in umgepflügtes Land zu streuen; aber daß nun der Samen keime, wachse, Blüten und Frucht bringe, dies muß geduldig erwartet, es kann nicht befohlen werden. Die Anwendung hievon liegt vor Augen. Weiß der Staat, wie sehr er der Schule bedarf, so wird er sich hüten, ihre innere Thätigkeit zu stören, wenn er gleich ihr äußerliches Benehmen unter beständiger Aufsicht hält. Wie groß aber, und wie dringend das Bedürfniß sei, welches dem Staate die Schule wichtig macht: dies wird wohl kein Staatsmann verkennen, der jemals sich ernstlich die Frage vorlegte, worauf denn am Ende alle Macht, alle Wirksamkeit des Befehls im Staate beruhe?

Auf welchem Baume wohl eigentlich die Szepter wachsen, mit denen die Könige regieren? Ob die Natur etwa unmittelbar die Herrschergewalt erzeuge? Ob eine herkulische Stärke, ein riesenmäßiger Wuchs, die wahren Gründe der Nothwendigkeit seien, womit an das Wort, an den Wink des Mächtigen die That und das Leiden sich anknüpft? Nichts von dem allen! Die Meinung ist es, oder vielmehr ein wundervolles Gewebe von Meinungen der Menschen, was dem Herrscher wie ein Nervensystem angewachsen, ihm die Muskeln so vieler Diener, ja die Geister so vieler Gehilfen aller Art, unterthänig macht, daß sie vollbringen was er will, oftmals während er noch zweifelt, ob er will, oder wie er es eigentlich will? So dient auch der Leib des Menschen seinem Geiste; so fliegt Ein Wunsch in hundert Gelenke zugleich, so lange die Stimmung der Nerven gesund ist; wird sie aber krank, dann hört dieses Wunder auf, und ganz andre, ganz entgegengesetzte Wunder kommen zum Vorschein. Etwas ähnliches begegnet im Staate, wenn die Meinung krank wird. Wie sorgfältig haben daher die neuern großen Herrscher, denen dies Geheimniß bekannt war, die Meinung bearbeitet! Wie künstlich haben sie oftmals Wahrheit und Dichtung vermengt, um die Menschen in dem Gedanken zu erhalten, der Gehorsam sei nothwendig und heilsam; nämlich der Gehorsam gegen *sie*, die Herrscher; wenn sie schon mit eisernem Szepter regierten. Wer denkt hiebei nicht an Napoleon; und an das bureau de l'opinion publique![143]) Und wer erinnert sich nicht an die kaiserliche Universität, die nichts anderes war, als eine Schule in Fesseln; an die alten Auktoren, die in eine kaiserliche Domäne verwandelt, ihres unsterblichen Lebens ungeachtet sich wie leblose Grundstücke sollten benutzen lassen. So suchte der Staat die Schule zu beherrschen, weil er wußte, wie sehr sie auf die Meinung wirkt, wie tief sie eben dadurch, selbst unabsichtlich, in die *Bedingungen des Machtgebrauchs* hineingreift. Aber so läßt sich die Schule *nicht* beherrschen; am wenigsten *vom Staate*. Denn sie ist alt, der Staat aber bleibt immer jung. Die Jahre, die auch der älteste Herrscher zählt, sind gegen das Alter der Schule immer nur Kinderjahre, und die des ältesten Herrscherstammes nur Jünglingsjahre. Im Staate wechseln die Menschen; in der Schule wechseln zwar auf der Oberfläche die Meinungen, aber in dem Boden bleiben die Wurzeln und die Stämme der Meinungen größtentheils die nämlichen. Darum wirkt in der Schule eine beharrliche Kraft, deren Erzeugnisse der Staat wohl zum Theil benutzen oder verderben, deren Natur er aber nicht umschaffen kann. Dies sei genug gesagt, um daran zu erinnern, daß es zwischen Staat und Schule, vermöge des Einflusses der letztern auf die Meinung, ein Verhältniß der Abhängigkeit giebt, welches gegenseitig ist, und dessen sich nach Belieben zu bemächtigen der Staat ganz vergebens versuchen würde.[144])

Es bleibt noch übrig, die Kirche neben die Schule zu stellen; die Kirche, die unter den Formen des gesellschaftlichen Lebens beinahe eben

so wichtig ist, als der Staat. Aber wie sollen wir in diesem Verhältnisse uns die Kirche denken? Will sie als eine ausgebildete Hierarchie vorgestellt sein, die den Glauben, die Lehre, und den Kultus streng bewacht; die jedes Glied ihrer Gemeine unter genauer Aufsicht hält, um das Seelenheil mit ähnlicher Pünktlichkeit zu besorgen, wie eine gut eingerichtete Armenanstalt darauf sieht, daß dem Fähigen Arbeit, dem Unfähigen Brot, dem Kranken Arznei gereicht werde? Ich wünschte zu dieser Vergleichung keine Veranlassung gefunden zu haben; auch liegt dieselbe wahrlich nicht in dem, was die Kirchen jetzt sind, sondern in dem, was nach einigen laut gewordenen Vorschlägen daraus würde gemacht werden. — Die Kirche hat ihre ewige Grundlage im Bedürfnisse des Glaubens an Gott; welches so allgemein ist, daß weder die Schule, noch der Staat sich demselben entziehen könnten, wenn es ihnen auch einmal einfiele, einen Versuch der Art zu machen. Aber der Glaube ist seiner Natur nach etwas Schwebendes, welches mit tausendfachen Verschiedenheiten der Gemüthslage in beständiger Wechselwirkung sich befindet. Daß der Glaube nicht zu heftigen Schwankungen gereizt werde, dies zu verhüten ist gewiß wohlthätig, so lange nicht irgend ein vorhandenes Mißverhältniß eine Abänderung, eine Reformation, unvermeidlich herbeiführt. Längst aber hat die Kirche es sich selbst gesagt, daß sie auch vielen Spielraum lassen müsse, damit nicht ein unfreiwilliges äußerliches Bekenntniß die Stelle des Glaubens einnehme; ein tödtender Buchstabe statt des lebendig machenden Geistes.[145]) Und mit derjenigen Kirche nun, welche das wohl erwogen hat, kann die Schule im allgemeinen kaum anders, als in einem freundschaftlichen Verhältnisse sich befinden. Mag immerhin unter den Freunden eine Ungleichheit eingetreten, mag immerhin der eine vornehmer geworden sein, weil er einer viel größeren Anzahl von Menschen sich unentbehrlich machte, die ihn erheben, ihn köstlich ausstatten, die jedes seiner Worte als Rath befolgen, als Trost verdanken; während der andre zu der Menge zu reden nicht versteht, und nur in einem engen Kreise sich bewegt: dies wird die Gesinnung nicht ändern, womit beide einander seit langer Zeit zu umfassen gewohnt sind. Viel schlimmer wäre es, wenn einer dem andern durch Zudringlichkeit sich lästig machte. Sehr schlimm, wenn die Schule sichs einfallen ließe, den Glauben, der lange vorhanden ist, von neuem hervorbringen zu wollen, wenn die mehrern Schulen, sofern es deren giebt, unter sich wetteifernd versuchten, welche von ihnen wohl am meisten Einfluß auf die Kirche gewinnen könne. Wird so etwas unternommen: dann erhebt unfehlbar die Kirche sich mit Stolz, und läßt es fühlen, daß sie ihre Anhänger nach Millionen zählt, wo die Schule deren nicht Hunderte nachweisen kann; sie läßt es fühlen, daß sie in die Gemüther unmittelbar eingreift, zu welchen jene den langen Umweg durch den Verstand so oft vergeblich sucht. Und so straft sie, mit Recht zugleich und mit Kraft, den Vorwitz der Schule. Doch wolle auch sie sich hüten, sich einzumischen in

die Verhandlungen der Schule, und die Kreise zu zerrütten, die sie nicht gezeichnet hat. Denn sie bedarf manches stillen Dienstes, bald um die Gefühle des frommen Glaubens mit einem gewissen Grade von Deutlichkeit des Gedankens auszusprechen, bald um dem Aberglauben seine Götzen umstürzen, dem Unglauben seine Waffen entwinden zu können, bald endlich um auch der Wahrheitsliebe derjenigen zu genügen, die zu wissen wünschen, warum der Glaube älter sei, als die Einsicht, und warum er sich nicht längst schon ganz in Einsicht verwandelt habe. Alle solche Dienste kann nur die Schule leisten; also ist von derselben zwar nicht viel zu fürchten, aber manches zu hoffen, was verweigert werden kann, wenn die Bereitwilligkeit, mit der es sich darzubieten pflegt, durch Kränkung und Zurückstoßung eine Verminderung erleidet. Soll die Freundschaft bestehn: so müssen beide Theile die gehörige Rücksich gegeneinander beobachten; und niemand muß sie zu nahe zusammendrängen, oder die Vorzüge der einen durch Zurücksetzung der andern gelten machen wollen; sonst wird Reibung erfolgen, die mit Trennung endigt.[146])

Die Unvollkommenheit der flüchtigen Umrisse, in welchen ich hier das Verhältniß der Schule zum Leben, theils im allgemeinen, theils zu dessen größten gesellschaftlichen Formen, dem Staate und der Kirche, anzudeuten versuchte, bedarf einer besondern Bitte um Nachsicht. Zwei Worte von Kant,[147]) welche den nämlichen Gegenstand betreffen, bringe ich noch in Erinnerung:

„Wenn die Moral an der Heiligkeit ihres Gesetzes einen Gegen„stand der größten Achtung erkennt: so stellt sie auf der Stufe der „Religion an der höchsten, jene Gesetze vollziehenden Ursache einen „Gegenstand der Anbetung dar, und erscheint in ihrer Majestät. Aber „alles, auch das Erhabenste, verkleinert sich unter den Händen der „Menschen, wenn sie die Idee desselben zu ihrem Gebrauche ver„wenden. Was nur sofern wahrhaftig verehrt werden kann, als die „Achtung dafür frei ist, wird genöthigt, sich nach solchen Formen zu „bequemen, denen man nur durch Zwangsgesetze Ansehen verschaffen kann; „und was sich von selbst der öffentlichen Kritik jedes Menschen bloß „stellt, das muß sich einer Kritik, die Gewalt hat, das heißt, einer „Zensur unterwerfen."

Seitdem Kant auf diese Weise klagte über Mißverhältnisse der Schule gegen den Staat und die Kirche, ist ohne Zweifel manches unter uns besser geworden. Möge nun das Gute beharren, und nicht unter neuen Verbesserungen erliegen!

2.

Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung.

Vorgelesen in der königl. deutschen Gesellschaft zu Königsberg

den 5. September 1810.*)

Einladend und scheinbar groß ist der Gedanke, die Jugend einer Nation in größern Massen unter einer gemeinschaftlichen Disziplin heranwachsen zu lassen. Frühzeitig verbrüdert, durch gemeinsame Bildung gleich gestimmt, werden sie in den bürgerlichen Verein die echte gesellige Stimmung mitbringen. Der Staat wird in der Schule keimen; Verbesserung der Schulen ist die Verbesserung der Erziehung und der Völker.

So haben Männer gesehen, die mit eben so viel Gemüth als Geist ein langes Leben der steten Aufmerksamkeit auf die Bedürfnisse der Nationen gewidmet hatten. In diesem Punkte begegnen sich Alte und Neue; Xenophon und Plutarch, einstimmig mit Fichte und Pestalozzi, rühmen uns Gesetzgebungen, deren Grundlage eine öffentliche Erziehung ausmachte.

Ich wage es, darüber meine Meinung vorzutragen. Ich hoffe dies ohne Unbescheidenheit zu können. Man traut mir zu, so darf ich glauben, daß weder die Gefühle, noch die Gründe mir fremd sind, von denen jene Meinung getragen wird; was ich aus genauerer Ansicht der Pädagogik, in ihrem manigfaltigen Detail darüber zu sagen habe, dies wird vielleicht einen passenden Stoff darbieten, um die Aufmerksamkeit zu benutzen, womit diese Versammlung mich heute zu beehren versprochen hat.

Treten wir noch nicht gleich in die Pädagogik hinein; lassen Sie uns, nachgiebig gegen die fremde Meinung, gleich jenen Männern, zuerst vom Staate aus auf die Schule hinunter schauen; wohl wissend zwar, daß dies keinesweges die rechte Art ist, das Bedürfniß und die Möglichkeit der Erziehung zu erforschen. Denn niemals lernt derjenige

*) Vorgelesen zur Anregung des Gesprächs, nicht um den Gegenstand erschöpfend abzuhandeln.

eine Sache recht kennen, der damit anfängt, sie als Mittel zu etwas anderm zu betrachten; und eben so wenig verstehn diejenigen sich auf Erziehung, die, nachdem sie lange vorher mit staatskünstlerischen Theorien und frommen Wünschen sich getragen hatten, nun endlich aus Verzweiflung die Pädagogik — nicht etwa zu Hilfe rufen, — nein! eine neue Pädagogik erfinden wollen, so wie sie sein müßte, und müßte sein können, um für jene politischen Theorien einen Strebepfeiler abzugeben. Aus Nachgiebigkeit aber begebe ich für einen Augenblick mich selbst auf diesen verkehrten Weg; ich suche also mit andern eine Pädagogik im Dienst des Staats; versteht sich für den Staat, wie er sein sollte, nicht wie etwa ein wirklicher Staat mag beschaffen sein.

Soll nun diese Art von Betrachtungen angestellt werden, so ist Platon der Allererste, welchen zu nennen sich gebührt. Platon, der Ideenlehrer, hat seine Idee vom Staate so hoch gestellt, das vieles zwar übrig bleibt hinzuzufügen und zu berichtigen, niemandem aber es möglich ist, seinen Grundgedanken zu überfliegen. — Gleichwohl fängt dieser begeisterte Mann höchst besonnener Weise damit an, umständlich von der Theilung der Arbeiten im Staate zu reden, von den verschiedenen Gewerben, von der Verschiedenheit der Lebensarten, die dadurch nothwendig werde, ja von der Verschiedenheit der Ausbildung, die zu diesen verschiedenen Lebensarten gehöre. Hiemit verbindet er die Betrachtung der verschiedenen Naturanlagen; nach seiner Vorschrift soll jeder diejenige Bildung erhalten, wofür seine Anlage paßt. Vernachlässigung dieser Vorschrift ist nach ihm die furchtbarste, ja die einzig furchtbare Ursache alles politischen Unheils. Er rechnet nur auf eine geringe Zahl der glücklichen Naturen, die einer feinern Bildung — der Musik, wie er sich ausdrückt, — fähig sein werden. Und noch viel gegeringer denkt er sich die Zahl derer, welche man in die wahre Weisheit, die zugleich Metaphysik, Mathematik und Regierungsweisheit ist, werde einweihen können. Von Volksbildung ist in der ganzen Platonischen Republik gar keine Rede; aber ein großer Theil des Werks ist der Erziehung der Auserwählten gewidmet, welche für die Gewerbe zu gut sind, und denen dagegen der Staat soll anvertraut werden.[148])

Dies gänzliche Schweigen von der Bildung des Volks ist unleugbar ein Fehler, der wahrscheinlich nicht vollends so groß geworden wäre, hätte Platon mehr, als die großen Hauptzüge des Gemäldes kräftig entwerfen wollen; denn die Auszeichnung mangelt allenthalben. Aber das Hinweisen auf die Theilung der Lebensarten, und der Schluß von da auf die Verschiedenheit der Erziehung ist ganz wesentlich, und unvermeidlich, sobald jemand mit voller Besonnenheit von der Politik herkommend, in die Pädagogik hineingeht. Nicht bloß in den wirklichen Staaten, sondern recht eigentlich in der Idee des Staats, wie er sein sollte, kommt es darauf an, sich das richtige Zusammenwirken vieler und

aerſchiedener zu der Verwaltung und Kultur deutlich zu denken. Wer dies verfehlte, der müßte wohl in die Rouſſeau'ſchen Träume verſunken ſein, die nicht etwa deshalb Träume ſind, weil ſie ſich nicht ausführen laſſen, ſondern deshalb, weil ſie nicht ausgeführt werden ſollen und dürfen. Denn Rouſſeau's Freiheit und Gleichheit iſt gleiche Willkür aller;[149]) Platons's Ungleichheit iſt Unterordnung aller unter Vernunft und Pflicht.

Es mögen demnach die Freunde der Volksbildung mir ja nicht zürnen, wenn ich behaupte, der Weg von der Politik in die Pädagogik ſei ein verkehrter Weg. Auf dieſem Wege kann nichts andres gefunden werden, als eine immer feinere und genauere Unterſcheidung deſſen, was jeder werde leiſten können, und worauf eben deshalb ſeine beſondere Bildung ſolle gerichtet werden. Der Staat iſt zwar Eins, aber eine Einheit der Zuſammenwirkung möglichſt verſchiedener Elemente. Und ſo würde er zwar Schulen nöthig haben, aber ſehr mancherlei verſchiedene Schulen; auf dieſen Schulen aber eben ſo viele verſchiedene Verbrüderungen, einen eben ſo manigfaltigen Stil der Schulfreundſchaften; alſo eine verfrühte Trennung der Kinderwelt durch die Trennungen im Staate, eine voreilige Bezeichnung von Gegenſätzen unter Menſchen und Menſchen, ſtatt der gewünſchten Vereinigung und Gleichförmigkeit. Die Folge dieſer Trennungen kann keine andre ſein, als daß die Heranwachſenden, die ſich abgeſondert fühlen von den Andersgebildeten, nun ihr Erlerntes zu Markte bringen, um es ſo theuer als möglich zu verkaufen, gegen den Gewinn, den ſie aus der Thätigkeit der andern zu ziehen hoffen. So läuft die, vom Staate aus geordnete Erziehung am Ende dem Staate ſelbſt zuwider, während die rechte Erziehung, die ſich um den Staat nicht kümmert, die gar nicht von politiſchen Intereſſen begeiſtert iſt, gar nicht einen für die andern, ſondern jeden nur für ſich ſelbſt bilden will, eben darum dem Staate aufs beſte vorarbeitet, weil ſie die ohnehin verſchiedenen Individualitäten inſoweit gleichförmig bildet, daß ſie ſich in den Jahren der Reife einander anſchließen können.

Weit milder in jeder Hinſicht fällt alſo das Reſultat aus, wenn wir die Pädagogik, wie ſichs ohnehin gebührt, auf ihre eignen Füße ſtellen; wenn wir ſie anſehn als die Wohlthäterin der Einzelnen, deren jeder ihre Hilfe bedarf, um das zu werden, was er einmal wünſchen wird, geworden zu ſein. Alsdann aber verſchwinden uns ſogleich die Schulen; es verſchwindet die frühzeitige Zuſammenhäufung der Kinder; denn jedes Individuum bedarf der Erziehung für ſich, und darum kann die Erziehung nicht wie in einer Fabrik arbeiten; ſie muß jeden einzeln vornehmen. Oder, wenn gleichwohl die Schulen bleiben, ſo bleiben ſie als das, was ſie ſind, nämlich als Nothhilfen, weil es ſo viele Zöglinge giebt, und ſo wenige Erzieher.[68]) Bleibt nun aber auch das Uebel, daß nicht einmal dieſe wenigen Erzieher zugleich Schullehrer

sind, daß vielmehr die Schullehrer bloß nach Kenntnissen und nach derjenigen Art von Lehrgeschicklichkeit geschätzt und ausgesucht werden, die das Einzelne mittheilt, ohne sich um seine pädagogische Zusammenwirkung mit dem Uebrigen zu bekümmern, — alsdann freilich sind die Schulen nicht einmal Nothhilfen, sondern sie treten in völligen Gegensatz gegen die Erziehung, und sinken eben dadurch völlig zur alltäglichen Gemeinheit herab.

Sollen wir nun, um solchem Uebel zu wehren, um die Pädagogik ganz in ihre Rechte einzusetzen, vielleicht jenen verkehrten Gang wieder umkehren? Sollen wir von der Pädagogik in die Politik hinübergehn, sollen wir alle zur guten Erziehung gehörigen Hilfsmittel von den Staatsmännern fordern? Die nächste Antwort, die wir erhalten würden, läßt sich voraussehen. Der Staat sorgt zuerst für die jetzige Generation der Erwachsenen; er sorgt für sich selbst, er hat genug Arbeit, genug Aufwand nöthig, um nur ganz Staat zu sein. Will die Pädagogik kein Gesetz von der Politik annehmen, so läßt sich noch weniger die Politik der Pädagogik unterordnen. Sollte der Staat vom Nothwendigen noch etwas übrig behalten, so will er dies Uebrige der Erziehung wohl als milde Gabe spenden. — Eine Antwort, gegen die sich selbst von Seiten der Idee des Staats nicht viel einwenden läßt. Denn diese Idee weiß nicht einmal davon, daß die Menschen nur allmählich heranwachsen, daß sie der Erziehung bedürfen, um vernünftige Menschen zu werden; die Idee des Staats setzt vorhandene und fertige Vernunftwesen voraus; diesen bezeichnet sie die rechte Art ihrer Gesellung; sie ist darin genau und streng; sie macht es den Menschen gar nicht leicht, sondern nimmt alle Kräfte in Anspruch schon dazu, damit der wahre und vollkommene Staat unter den Erwachsenen entstehe und beharre. — Die Staatsmänner aber würden vielleicht noch mehr antworten, als nur jenes, und dieses Mehr mit eben so gutem Grunde, als das Erstere. „Wollt Ihr denn uns," könnten sie sagen, „uns, die wir alles Einzelne unter allgemeine Regeln beugen, uns, die wir den vorgeschriebenen Formen die Herrschaft sichern, die wir Eine Form höchstens darum verlassen, um eine neue Form an deren Stelle zu setzen; die wir keine Selbständigkeit anerkennen, als nur in dem Ganzen, und in jedem Theile nur einen Ausdruck des Ganzen, oder ein Mittel zum Ganzen erblicken, — uns wollt ihr den weichsten aller Stoffe, das menschliche Kind, zur Ausbildung empfehlen? zur langsamen, durch kaum unterscheidbare Stufen fortgehenden, durch die zarteste Liebe allein, und durch den feinsten Kunstsinn möglichen Ausbildung? Wir dachten doch, ihr hättet einen klärern Begriff von einer Kunst und von einer künstlerischen Sorgfalt! Wollt ihr nicht etwan auch Uns fürs Gedeihen der Musik und der Plastik und der Dichtkunst verantwortlich machen? Wie freilich manche gethan haben, vergessend, daß der Künstler geboren wird, und daß die Gunst ihm zwar nöthig, aber zugleich gefährlich ist. Eine zu helle

und zu warme Sonne vertragen die Musen nicht wohl; ein leichtes Obdach gegen Frost und Regen mögen wir ihnen wohl bereiten. Und so wie wir für alle Künstler sorgen, also auch würden wir gern für den Erziehungskünstler sorgen, erschiene nur einer, der von echter Begeisterung deutliche Proben in vollendeten Werken vor zeigen könnte."

Redeten so die Staatsmänner: so würden sie gerade an den Hauptpunkt erinnern, von dem das Heil der Erziehung abhängt. Daran, daß die Kunst des Erziehers einen Künstler fordert, nicht einen Staatsmann, nicht einen Gelehrten, nicht einmal das Gefühl eines Vaters. Widerspenstig gegen diese Forderung ist zwar nicht der Staat, nicht die Wissenschaft, nicht das Familienband; aber widerspenstig stemmt sich dagegen die Einbildung derjenigen Menschen, die da meinen Erzieher zu sein, weil sie Väter sind oder Mütter! Pädagogik zu verstehn, weil sie Gelehrte sind! der Pädagogik gebieten zu können, weil sie Staatsmänner sind! Diesem verderblichen Wahn, was soll man ihm entgegensetzen? Was, wenn es nicht hinreicht, zu erinnern an die genaue Kenntniß der menschlichen Natur, nicht in ihrer gewöhnlichen Beschränktheit und Verdorbenheit, sondern in ihrer ursprünglichen, unendlichen Bildsamkeit? An die Durchforschung aller Verhältnisse des manigfaltigen Wissens zu den verschiedenen Interessen des Menschen? An die Beurtheilung der höchst verschiedenartigen und vielfältigen Bedingungen, unter denen die Charakterbildung, insbesondre die sittliche Charakterbildung steht? Denn so vielfältig und so versteckt sind diese Bedingungen, daß sie eben deshalb den Schein veranlassen, als wäre es ein inneres oder ein äußeres Uebersinnliches, Freiheit oder Gnadenwahl, was, eingreifend in die Sinnenwelt, die Erscheinung der Tugend oder der Bosheit vor unsre Augen stelle. Alles dieses muß dem Erzieher geläufig sein, und damit muß er noch den feinsten Beobachtungsgeist, die engste Anschließung an das Individuum verbinden. Wer wird dieses fordern oder erwarten von dem Vater, weil er Vater ist? von den Gelehrten, von den Staatsmännern, insofern sie Gelehrte sind und Staatsmänner?

Eigne Talente, eigne Gelegenheiten, eigne Uebungen und einen eignen Platz in der menschlichen Gesellschaft braucht der Erziehungskünstler. Seiner aber bedürfen so viele Menschen, als es Väter giebt und Mütter, die ihre Kinder lieben, und als es Waisen giebt, die weder Vater noch Mutter haben. Möchte man nun dieses anerkennen! Möchte man, statt des schädlichen Selbstvertrauens, lieber behaupten, es habe noch keiner unter den Menschen Pädagogik, diese tiefe Wissenschaft, Erziehungskunst, diese schwere und nie auszulernende Kunst, wirklich verstanden. Durch eine solche Behauptung würde sich gereizt fühlen, wer von der Pädagogik etwas, und ein wenig mehr als die andern, zu verstehen meint, gereizt und getrieben zu dem Versuche, dies Wenige

allmählich so weit auszudehnen, bis sich leidliche und nicht unkenntliche praktische Resultate dadurch hervorbringen ließen.

Hätte man aber die Erziehung als Kunst, und als Kunst in dem höchsten Sinne des Worts, hätte man die Pädagogik als Wissenschaft einmal wirklich begriffen, und anerkannt: dann ergäbe sich sogleich, was dafür der Staat zu thun habe. Der Staat, der die künstlerische Kraft nicht schaffen kann, der kann sie gleichwohl in eine angemessene Wirkungssphäre setzen. Diese Wirkungssphäre braucht nicht sehr groß zu sein. Wäre sie das, so würde die darin wirkende Kraft andern ähnlichen Kräften den Raum beengen, ja sie selbst würde sich in vergeblichen Versuchen, den allzuweiten Raum auszufüllen, erschöpfen und verderben. Für manche Erzieher, die, ohne Sinn für die Grenzen eines Kunstwerks, ins Große wirken, ohne Kenntniß des bürgerlichen Vereins, Nationen umschaffen wollten, für diese ist hie und da zu viel gethan worden. So war es der Fall bei Basedow und seinem übergroßen philanthropischen Plane. Dagegen hat man für Pestalozzi so ziemlich in dem rechten Maße gesorgt, indem man ihm ein Institut möglich machte, worin er für seine Person nicht nur, sondern auch für seine Gehilfen Spielraum fand. Bei größerer Begünstigung möchte wohl über der Lust, die Wirkung ins Große zu treiben, der Künstlersinn noch mehr zurückgetreten sein, als es ohnehin schon geschehen ist. — Arbeit und Brot, und den nöthigen Apparat, das braucht jeder Künstler, das braucht auch der Erzieher, ohne Ueberfluß an Genuß und Ehre. Das brauchen aber auch alle die, in welchen der künstlerische Trieb sich regt, so wie der Staat sie alle gebraucht; denn es kann nicht mehr Erziehung im Staate geben, als erziehende Geisteskraft vorhanden ist, und an dieser haben wir noch lange nicht genug, vielweniger mehr als genug. Wird aber gefragt nach den Kennzeichen und Proben dieser künstlerischen Kraft, so liegt allerdings die erste aller Proben in der Begeisterung und Anstrengung, womit jemand arbeitet, in Vergessenheit seiner selbst und des zu erwartenden Lohns. Dann aber fragt sichs auch nach der künstlerischen Selbstbeherrschung, die, wenn das Allzukleine mit Recht verschmäht war, doch auch das Allzugroße sich zu versagen wisse. Wir suchen die höchsten Meister in der Plastik nicht unter denen, die kleine Figürchen in Alabaster schnitzen; wir würden aber auch das nicht als Probe der Meisterschaft ansehen, wenn jemand einen nicht zu übersehenden Koloß zu fertigen unternähme. So verstößt Rousseau gegen den pädagogischen Takt, indem er einen Mann darstellt, der zwanzig Jahre der Bildung des einzigen Emil aufopfert, aber auch diejenigen machen ihren feinern Sinn verdächtig, die sich nur in großen Instituten gefallen, und lieber viele, als ausgebildete Zöglinge um sich sehen wollen. Zwar auch diesen gebührt Unterstützung; sie können leidlich gute, wenn schon rohe Arbeit, fertigen, und bei der Größe des Bedürfnisses muß man die Menge der Leistungen als Empfehlung gelten lassen. Aber der Preis gehört nicht ihnen; sondern vielmehr solchen, welche,

ganz im Kleinen anfangend, nur mit ihren Kräften ihre Sphäre ausdehnen wollen.

Seine eigentliche Schule macht der Erzieher als Hauslehrer, für einen, oder zwei Zöglinge von beinahe gleichem Alter. Wer pädagogischen Künstlerberuf hat, dem muß es in dem kleinen, dunkeln Raume, in welchem er vielleicht anfangs sich eingeschlossen fühlt, bald so hell und so weit werden, daß er darin die ganze Pädagogik findet, mit allen ihren Rücksichten und Bedingungen, welchen Gnüge zu leisten eine wahrhaft unermeßliche Arbeit ist. Sei er noch so gelehrt, der Kreis seines Wissens muß ihm verschwinden gegen all das Wissen, worunter er zu wählen haben sollte, um für seinen Zögling das angemessenste auszuheben. Sei er stark und biegsam zugleich: dennoch muß ihm die Stärke und die Biegsamkeit, die er nöthig hätte, um die verschiedenen Stimmungen seines Anvertrauten vollkommen zu beherrschen und zu schonen, idealisch erscheinen. Das Haus mit allen seinen Verhältnissen und Umgebungen muß ihm unendlich schätzbar werden, sofern es hilfreich mitwirkt, und was an der Mitwirkung fehlt, daß muß er vermissen, um es herbeiwünschen zu lernen.[68])

So beginnt die Bildung des echten Erziehers; und von hieraus würde sie in gerader Richtung fortlaufen, ja in der That bei so vielen talentvollen jungen Männern, die sich unter den Hauslehrern befunden haben, und noch befinden mögen, fortgelaufen sein, — wäre nur auf diesem Wege ein Ziel zu sehen, welches den Eifer spannen, welches auch nur einer mäßigen Anstrengung werth scheinen könnte. Aber was wird aus unsern Hauslehrern? Welche Aussicht ist ihnen offen? Welche Hoffnung, — nicht etwa auf ein Auskommen, auf eine anständige gesellschaftliche Existenz, denn daran fehlt es nicht, — sondern welche Hoffnung eines pädagogischen Wirkungskreises, worin sie die vorgeübte Kunst und Kraft des Erziehens nun ferner und schöner gebrauchen könnten? Sollen sie Schulmänner werden? Aber die Schule erweitert nicht, sie verengt vielmehr die pädagogische Thätigkeit; sie versagt die Anschließung an Individuen; denn die Schüler erscheinen massenweise in gewissen Stunden; sie versagt den Gebrauch manigfaltiger Kenntnisse, denn der Lektionsplan schreibt dem einzelnen Lehrer ein paar Fächer vor, worin er zu unterrichten hat; sie macht die feinere Führung unmöglich, denn sie erfordert Wachsamkeit und Strenge gegen so viele, die auf allen Fall in Ordnung gehalten werden müssen.[150])

Darum nun gerade, weil für die Meister in der pädagogischen Kunst kein Platz vorhanden ist, hält es schwer, daß diese Meisterschaft entstehe. Es ist zwar nicht zu leugnen, daß ein hoher Grad von Energie vieler Künstler endlich solche Plätze zu verschaffen pflegt; — doch nur wenn sie eine Umgebung finden, die ihre Werke zu schätzen weiß. Es ist ferner nicht zu leugnen, daß die Schulämter einen viel bessern Spielraum, als bisher gewöhnlich, für pädagogisches Wirken darbieten könnten,

wenn die ganze Schuleinrichtung darauf hinarbeitete, und wenn das Publikum der Schule sie gehörig unterstützte. Aber dies alles setzt einen allgemein verbreiteten pädagogischen Geist schon voraus, der nicht eher entstehen wird, als bis die Kunst in ihrem wahren Glanze, das heißt, in ihren Werken hervortritt, und eben dazu suchten wir die Bedingungen.

Ich habe oft, und seit Jahren darüber nachgedacht, was für ein Standpunkt das sein müßte, auf den ein geübter, ausgebildeter Erzieher nach überstandnen Lehrjahren sich sollte stellen können, um ganz seiner Kunst zu leben. Was für ein Standpunkt, den zu erringen die jungen Hauslehrer, die selbst noch in der Vorschule sind, sich beeifern könnten. Was für eine Lage, in welcher die feine Behandlung der Individuen nicht durch große Haufen von Knaben erdrückt, die Benutzung eines manigfaltigen Wissens nicht durch vorgeschriebene Lehrpläne beschränkt, aber die Vielwisserei, welche man den Hauslehrern anzumuthen pflegt, erlassen, und für gründliches Studium einzelner Fächer durch gelehrte Kenner dieser Fächer gehörig gesorgt würde. Was für ein mittleres Verhältniß zwischen dem des Hauslehrers, der, unbemerkt vom Staat, nur dem Hause gehört, und dem des Schulmannes, der allzuentfernt von den Familien, und allzubestimmt verantwortlich gegen den Staat, über der öffentlichen Persönlichkeit die Freiheit des Künstlerlebens eingebüßt hat.

Zwischen dem Staat und dem Hause stehen die Städte, die kleinern Kommunen, die sich unmittelbar aus den Familien zusammensetzen, und die, zusammengenommen, wieder den Körper des Staates ausmachen. An diese habe ich mich in Gedanken gewendet. Ungefähr wie in einer Kommune die Aerzte leben, die man in Häuser ruft, weil man die Noth kennt, der sie Hilfe verheißen, so würden in den Städten auch Erzieher gefunden werden, die man ebenfalls in die Häuser zu kommen einlüde, wofern man die Noth einer falschgerichteten jugendlichen Fortbildung besser zu beurtheilen wüßte. Nur nicht so desultorisch würde das Geschäft dieser Erzieher sein, wie das der Aerzte; etwas regelmäßiger und stetiger, — oder etwa so wie bei langwierigen, wenn schon nicht mit plötzlicher Gefahr verbundenen Krankheiten, der Besuch des Arztes zu sein pflegt, so würde ein solcher Erzieher das Haus besuchen, worin er Arbeit fände. Wie der Arzt Rezepte verschreibt, so würde der Erzieher Beschäftigungen und Studien anordnen; wie der Arzt das Ausgehn verbietet oder verlangt, wie er Reisen in ein andres Klima verschreibt, so würde der Erzieher den Umgang mit solchen und solchen Gespielen bestimmen, und die engern oder weitern Grenzen der nöthigen Aufsicht angeben.

Mehrere Familien könnten sich vereinigen, einem solchen Erzieher den größten Theil seiner Einnahme zu sichern, ohne ihn darum ganz an sich zu binden. Noch besser würde der Erzieher selbst die Familien

verbinden, die samt ihren Kindern für eine gemeinsame Besorgung der Jugendbildung sich paßten. Bei weitem nicht alles würde der Erzieher selbst lehren; er würde Gesprächsstunden halten und die schriftlichen Uebungen leiten, von den Wissenschaften aber das meiste den öffentlichen Schulen überlassen, indem er nur bestimmte, welche Schulstunden seine Anvertrauten zu besuchen hätten. Die Schulen würden alsdann Verzicht darauf thun, an einen streng zusammenhängenden Lehrkursus jeden ihrer Schüler zu binden; dieses ist zwar jetzt eine nothwendige Maßregel, aber sie ist es gerade nur deshalb, weil es an jenen Erziehern fehlt, und weil die unvorbereiteten, unausgewählten Subjekte, welche alle die Schule aufnehmen muß, nur unter dieser Bedingung einigermaßen gleichförmig fortschreiten können. Wie weit vollkommener aber würden die einzelnen Studien auf der Schule getrieben werden, wenn die Schüler von jenen Erziehern ausgesucht, vorbereitet, unterstützt würden. Wie viel reiner würde sich nun die gründliche Gelehrsamkeit in einzelnen Fächern, die man von den Schulmännern mit Recht verlangt, abscheiden von der pädagogischen Gewandtheit und Umsicht, welche die erste Tugend der Erzieher ausmachen müßte. Endlich welcher Grad der pädagogischen Ausbildung würde in der ganzen Kommune verbreitet werden, wenn die gewünschte Wechselwirkung zwischen Familien und Erziehern statt fände; wieviel würden alle Eltern lernen, und wieviel sorgfältiger ihren Pflichten nachkommen.[151])

So als Kommunalangelegenheit betrieben, würde die Erziehung zugleich öffentlich und häuslich sein, und die vielbesprochenen Vortheile der einen und andern Art vereinigen. In den größern Städten müßte diese Einrichtung beginnen; in den kleinern könnte sie fortgehen; auf das Land aber und zu dem Volke herab müßte sich nicht sowohl die Einrichtung, als der dadurch aufgeregte pädagogische Geist verbreiten. Wir brauchen ihm dazu die Wege nicht vorzuzeichnen; er würde sie von selbst finden.[152])

3.

Ueber Staat und Erziehung.

Ein Bruchstück aus der

„Kurzen Encyklopädie der Philosophie".

1. Abschnitt, 11. und 12. Kapitel.

1831 und 1841.

Elftes Kapitel.

Von der Staatskunst.

100. . . . . Die Staatskunst hat man schon in alter Zeit auf eine andre, unscheinbare Kunst verwiesen.[144]) Darum ist schon Platons Werk über den Staat zugleich eine Pädagogik. Aber wir werden zeigen müssen, daß die Staatskunst selbst mit der Erziehungskunst sich im Kreise dreht.

Alle Untersuchung dieser Art kann nur dazu dienen, den höchsten sittlichen Ernst zu empfehlen. Von ihm muß die Begeisterung ausgehn für Wissenschaft und That. Und kann er nirgends einen festen Ruhepunkt erschauen: so bleibt ihm zur letzten Stütze nur die Religion. Zu ihr wenden sich endlich alle Sorgen. Wie viele edle Staatsmänner mögen das schon in der tiefsten Brust empfunden haben, wenn sie scheiden mußten von dem Werke ihres Lebens, das sie nothwendig unvollendet, ohne Sicherheit für die Zukunft, verließen! Schwerlich sind solche, die recht laut rufen nach Bürgschaft, gerade die nämlichen, welche das unbefriedigte Bedürfniß derselben am schmerzlichsten fühlen. Wohl mancher arbeitet bis zur Erschöpfung für Staat und Kunst und Wissenschaft, der nicht erst nöthig hat, sich einen Sünder nennen zu hören, um sehnsuchtsvoll über das Irdische zu der Vorsehung hinaufzuschauen, und ihr seine Angelegenheiten in Demuth und Ergebung anheim zu stellen.

101. In der Zeit des napoleonischen Drucks verbreitete sich ein lebhafter Eifer für die Erziehungskunst aus politischen Gründen. Durch Uebungen des Körpers wie des Geistes wollte man die Jugend vereinigen; darin suchte die wiederherstellende Staatskunst einen Theil ihres Geheimnisses. Man würde nicht weit damit gekommen sein. Kein Staatsmann sieht der Jugendbildung gleichgiltig zu; drückt einmal ein

fremdes Joch den Staat, so lastet das nämliche auf der Erziehung, wenigstens sofern sie ein öffentliches Schauspiel darbietet.

Aber eben deshalb sucht auch jetzt die erhaltende Staatskunst einen Theil ihrer Hilfsmittel in den Schulen, und zwar am merklichsten an den beiden Extremen der Standesverschiedenheit. In niedern Schulen soll der Geist guter Ordnung und eines zur Arbeit tüchtigen Fleißes vorbereitet werden; in den höhern Schulen sieht der Staat die Bildungsanstalten seiner künftigen Beamten.

Gesetzt nun, die verbessernde Staatskunst wäre im Streite mit der erhaltenden:[153]) so würden unfehlbar die Schulen einen der wichtigsten Streitpunkte ausmachen. Eine Partei würde durch die Jugendbildung eine neue Epoche vorzubereiten, die andre Partei auf dem nämlichen Wege jeder Veränderung vorzubeugen suchen. Hieran zu erinnern ist des folgenden Kapitels wegen nothwendig; nämlich damit man die Erziehungskunst nicht für eine freiere Kunst halten möge, als sie wirklich ist. Allemal werden politische Meinungen und Absichten Einfluß auf sie ausüben; denn wenn auch der Staat selbst noch so ruhig ist, so suchen dennoch viele sich dadurch wichtig zu machen, daß sie ihrer Ansicht vom Erziehungswesen, wie auch dieselbe beschaffen sei, eine politische Bedeutung beilegen; und andre schätzen das Werk der Jugendbildung nur in so fern, als Tüchtigkeit für Staatsdienst, oder wenigstens Fügsamkeit im Staatsverhältniß, und Geschick, dasselbe zu benutzen, dadurch gewonnen wird.

Diejenigen aber, welche im Ernst das Gute, ja das Beste wollen, mögen sich hüten, in irgend welchem Sinne die Erziehung als einen politischen Hebel zu betrachten. Aus einem geordneten Privatleben muß es von selbst hervorgehn, in wie fern jeder Einzelne Beruf habe, sich den geselligen Kreisen auf dem Boden des Staats anzuschließen; die Gesellschaften entspringen dann aus den wahren Bedürfnissen; der Staat aber ist das Resultat dieser Gesellschaften. Vorzügliche Leistungen für Verwaltung und Kultur können nur aus vorzüglichen Talenten entspringen; diese kann man nicht schaffen, und nicht durch eingeübte Fertigkeiten ersetzen. Die Mehrzahl der Menschen lebt in kleinen Kreisen; sie nimmt nicht mehr Bildung an, als dafür taugt; und es ist gleich verkehrt, ihr aufzudringen, was ihr nicht dient, als ihr zu versagen, was sie sich aneignen kann.[154])

Betrachtet man das Privatleben in kleinen Kreisen als den Zweck der Erziehung im allgemeinen; bereitet man daneben den seltenern Talenten die Gelegenheit zu ihrer Entwickelung; und wählt der Staat für seine höhern Aemter alsdann unter vielen, die sich darbieten, nur die, welche sich auszeichnen: so wird nun, so weit es sein kann, das Erziehungsgeschäft frei vom Drucke der politischen Rücksichten, und kann sich alsdann, wie es soll, den eigenthümlichen Naturen der Menschen anzuschließen versuchen. Diese Freiheit aber ist da, wo sie stattfindet, ein Geschenk des Staats, und zwar in doppelter Hinsicht: theils, weil

die Erziehung wider seinen Willen sehr wenig vermag; theils weil ohne seine Fürsorge es ihr an den nöthigen Hilfsmitteln fehlen würde.[155])

Im nächsten Kapitel liegt nun die doppelte Voraussetzung zum Grunde: theils, daß der Staat *nicht* das Mittel für seine Zwecke in der Erziehung suche; anderntheils, daß er *dennoch* ihr großmüthig seine Hilfsmittel darbiete; wohl wissend, wie gewiß sich ausgezeichnete Naturen ihm von selbst annähern werden, um in seinem Dienste Glück und Ehre zu suchen.

Soviel Großmuth, wird man sagen, wäre übertrieben. Macht die Erziehung sich Hoffnung auf die Hilfsmittel des Staats: so muß sie sich auch seinem Dienste widmen; sie muß sich ihm als Mittel darbieten.

Aber man vergißt etwas. Der Staat drückt auf die Erziehung; er hat etwas Wesentliches wieder gut zu machen, welches unmittelbar zu vermeiden keiner Staatskunst möglich ist. Jener Unterschied der Dienenden, Freien, Angesehenen,[156]) liegt so tief in dem psychischen Mechanismus, worauf der Staat selbst beruht, daß die Kunst ihn nicht hinwegheben *kann*, wenn sie schon wollte; nur Sittlichkeit und Aufklärung können ihn allmählich mildern, indem sie den Ursprung desselben, (das widerstrebende Wollen der Menschen und die optischen Täuschungen,) verbessern. So gewiß aber der Unterschied vorhanden ist, wirkt er schädlich auf die gesamte Erziehung. Denn die Kinder der Angesehenen, wenn sie nicht zu den vorzüglichen Naturen gehören, bemächtigen sich in Gedanken der Gunst des Glücks weit früher, als sie es sagen und zeigen dürfen; und sie vernachlässigen das, was Anstrengung fodert, dergestalt, daß die besten und stärksten pädagogischen Kräfte, die in den höhern Theilen des Unterrichts liegen, sie nicht erreichen, wenigstens nicht durchdringen können. Die Kinder der untergeordneten Stände aber, wenn sie nicht dem Drucke erliegen, sind durch fremdartige Prinzipien, durch Vortheil und Ehrgeiz, getrieben, sich empor zu arbeiten; wodurch wiederum die Erziehung verdorben wird, indem falsche Triebfedern zwar Leistungen, vielleicht glänzend genug, hervorbringen, die aber (wie so vieles in der heutigen Bücherwelt) bloß dienen sollen, der *Person* einen Namen zu machen, eine bessere Stelle zu schaffen. Solche Arbeiten, und solche Gesinnungen verschmähet die Moral; und eine Erziehung, welche sich damit rühmt, ist in ihrem innersten Wesen verkehrt. Wahre Erziehung wirkt den falschen Triebfedern auf alle Weise entgegen; sie will keine Leistungen, die nicht aus der rechten Quelle, — aus echtem Interesse, und echtem Kraft- und Kunstgefühl, hervorgehn. Aber was hilft ihr Wirken? Der Staat stellt seine Ehrenpunkte heraus; das verdirbt die Erziehung. Der Staat kann seine Abstufungen den Augen der Kinder nicht entziehn; darum sucht die Erziehung vergebens nach dem Klima, was ihr zusage. Hiegegen die Augen zu verschließen, heißt ein Uebel mit der Ausrede bedecken, daß es ein *nothwendiges* Uebel sei. Dennoch bleibt es immer ein Uebel! Und der rechtliche Staat wenn er irgendwo

Schaden anrichtet, pflegt zur Vergütung bereit zu sein; diese Vergütung haben wir vorhin Großmuth genannt.

Es wird nun schon klar geworden sein, daß die Staatskunst sich mit der Erziehungskunst im Kreise dreht. Wer die Mängel der Staaten betrachtet, wer die Unmöglichkeit aller sogenannten Bürgschaften eingesehn, wer es begriffen hat, daß Verdienste um den Staat immer von verdienten Männern herrühren, deren Existenz ein Zufall ist: der richtet gewöhnlich am Ende seine Hoffnungen auf die Erziehung; wenn nur die Menschen von Jugend auf (so meint man) gehörig geleitet wären, dann würde es besser stehn! Gewiß! Und nun schaffe man der Erziehung den Boden, worauf sie frei wirken kann! Aber sie wirkt mitten in der Gesellschaft, von der sie unaufhörlich leidet. Doch wollen wir bekennen, daß der Kreis, von dem wir sprechen, vielleicht eher eine Spirale ist; und daß die moralische Macht der heutigen Staaten sich mehr und mehr freien Raum schafft, der ohne Zweifel auch der Erziehung zu Gute kommen wird.

Zwölftes Kapitel.

Von der Erziehungskunst.

102. Die Erziehung ist Sache der Familien; von da geht sie aus, und dahin kehrt sie größtentheils zurück. Nur das Bedürfniß eines manigfaltigen und kostbaren Unterrichts treibt sie hinaus in die Schulen, in denen sie gleichwohl niemals ganz kann besorgt werden.[68]) Aber wie im Staate, so giebt es auch schon in den Familien oftmals übermäßige Ansprüche an die Erziehung.

Geistvolle Männer pflegen in ihre Jugendjahre zurückschauend zu wünschen, diejenige Erziehung, welche sie genossen haben, möchte in manchen Punkten anders gewesen sein. Zweitens pflegen sie bei Kindern, die eben jetzt unter ihren Augen aufwachsen, die pädagogischen Leistungen zu beobachten und darüber zu urtheilen. Drittens stehn ihnen Erwachsene vor Augen, an welchen sie die Früchte einer guten oder schlechten Erziehung zu erkennen glauben. Bei allen diesen Beurtheilungen schwankt die Meinung zwischen dem, was man der Natur, und was der Erziehung zuschreiben solle. Ja sie schwankt sogar in Ansehung des Werths, den ein gegebener Erfolg haben möge. Sind ausgezeichnete Kenntnisse gewonnen, so fragt man, wozu sie nützen, sobald nicht ein amtlicher oder gewerblicher Gebrauch derselben eintritt; ist die Reinheit des Gemüths der Jugend so lange als möglich erhalten worden, so fragt man wiederum, wozu das nütze, wenn später dennoch,

wie es zu geschehen pflegt, die Empfänglichkeit des Menschen für den Reiz der Natur und der Gesellschaft sich nicht mehr verleugnet; ist eine große Strenge der Sitten zur Gewohnheit gemacht worden, so findet darin die Mehrzahl der Menschen eine unnöthige Steifheit, die von der Welt erst müsse abgeschliffen werden.

Unter allen diesen schwankenden Vorstellungen möchte noch am ersten etwas Wahres und der Beachtung Würdiges in jenem Rückblick auf die eignen Jugendjahre enthalten sein. Denn sofern die Erinnerung treu blieb, kann der Mensch sich von dem, was auf seine Jugendzeit wirkte, ein Zeugniß ablegen, das kein andrer durch irgend ein, auch noch so tiefes Wissen zu ersetzen vermöchte. Jeder weiß selbst am besten, wie ihm zu Muthe war, was er verschwieg, was bei ihm am Hervorbrechen verhindert wurde, welche Regungen unbenutzt, welche ungestraft geblieben sind; in welchen Punkten er für seine Entwickelung Hilfsmittel gewünscht, auf welchen oft verbotenen Wegen er sie endlich erlangt hat, und so weiter. Daher pflegt jeder zu klagen, man habe ihm die Zeit mit unnützen Dingen verdorben; sie hätte weit zweckmäßiger für andre Uebungen können gebraucht werden. Der jugendliche Frohsinn sei in unmäßigem Zwange erstickt, die natürliche Energie sei unterjocht, — und wieder ein andermal, den ersten Fehltritten sei nicht der gehörige Widerstand entgegengesetzt worden, die jugendliche Schlauheit habe Pforten genug offen gefunden, um einer mangelhaften Wachsamkeit zu entschlüpfen.[125])

Billig sollten nun Eltern, Erzieher, Lehrer hinzutreten können, um ihrerseits nachzuweisen, welche Absichten sie hegten, wie dieselben vereitelt wurden, wie oft sie Stumpfsinn und Gedankenlosigkeit, wie oft jugendlichen Uebermuth da vorfanden, wo Aufmerksamkeit, Ueberlegung, richtiges Gefühl zu erwarten waren; wie manches höchst mühsam Eingeprägte vergessen, wie manche schon gewonnene Fertigkeit durch spätere Vernachlässigung eingebüßt sei; wie undankbar jetzt die Erfolge der Aufsicht und Warnung als eigne gute Natur mit Selbstgefälligkeit in Anspruch genommen werden mögen, während es Mühe genug gekostet habe, das Böse nur so weit und so lange entfernt zu halten.

Könnten diese Gegenstände von beiden Seiten zu hinreichender Klarheit erörtert werden, dann bekäme das erzogene Individuum Licht über sich selbst; nun aber müßte solches Licht nicht bloß den Einzelnen, sondern zugleich ganz verschiedene Naturen, und ihre Jugendgeschichte zur Anschauung bringen, wenn die Schwierigkeit, die unvermeidliche Unsicherheit der Erziehung deutlich werden sollte. Selbsttäuschungen der manigfaltigsten Art würden dabei eben so wohl zu Tage kommen, als falsche Ansichten der Erzieher.

Um nun die Verwirrung der Meinungen auf den höchsten Grad zu steigern, pflegt man die transszendentale Freiheitslehre einzumengen. Nichts ist gewisser, als daß unter Voraussetzung derselben alle moralische Erziehung als durchaus unmöglich, das Unternehmen einer solchen

als durchaus thöricht erscheinen muß. *Falsche Freiheitslehre und falsche Psychologie sind ganz eigentlich Schuld daran, daß anstatt wahrer Pädagogik eine Flut von pädagogischen Meinungen im Umlaufe ist, auf welcher zwischen den Klippen hindurchzuschiffen bloß die Befolgung einer kleinen Regel erfordert: medium tenuere beati.[157]) Damit lernt man nun freilich nicht viel.*

103. Statt aller Freiheitslehre erinnere man sich zuerst, wie viel Mühe es oftmals den reifen Mann koste, bei einem ausgesprochenen Vorsatze Jahrelang zu beharren. Es mag dahin gestellt sein, ob die Schwierigkeit von zu viel oder zu wenig Freiheit herrührt. Zu viel, indem während des Laufs der Jahre der Wille immerfort dauernd frei bleiben sollte; daher es als Usurpation erscheint, daß ein schnell gefaßter, allzu energischer Vorsatz alle Freiheit in einen Augenblick gedrängt, und den Willen für die Zukunft gebunden hat. Zu wenig, indem die Stärke des Vorsatzes nicht leicht, sondern mit beständigem Gefühl der Mühe, also unter beständigem Zweifel wegen der Beharrlichkeit, den Willen, der sich zu neuen Enschließungen wieder frei machen möchte, gebunden und gefesselt hält.

Wenn nun schon ein Erwachsener sich die nöthige Haltung nicht ohne Schwierigkeit giebt: so wird man vollends die Foderung an den Erzieher, er solle dem Zöglinge Haltung für alle Zukunft geben, als *höchst* übertrieben wenigstens bis zu näherer Untersuchung beseitigen müssen. Denn wir reden hier nicht von Idealen, welche der Erzieher etwa sich selbst aufstellt, um sich ihnen anzunähern, oder um wenigstens durch sie die Richtung seiner Bewegung zu bestimmen; sondern wir reden von dem, was im Kreise des praktischen Menschen kann gefodert werden. Solche Foderungen liegen in der Gegenwart; sie lassen der Zukunft das Recht, dem Vorhandenen allerlei zu geben und zu nehmen, was man nicht voraussehen kann.

Die einfache Grundfoderung an den gegenwärtigen Augenblick nun heißt so: man erhalte dem Zöglinge die Kräfte, die er hat.[158]) Einen Menschen schaffen oder umschaffen kann der Erzieher nicht; aber manche Gefahren abwenden, und sich eigner Mißhandlung enthalten, das kann er, und das ist von ihm zu verlangen.

104. Zu diesen Kräften gehört vorzugsweise der natürliche Frohsinn der Jugend. Aber hier dringt sich einem jeden, besonders bei der geringsten Erinnerung an den Staat, sogleich auf, daß der Mensch sich von Jugend auf an Beschränkungen gewöhnen muß. Daher die Foderung: Kinder müssen gehorchen lernen. Ihre Kraft muß hinreichenden Widerstand finden, damit sie in jeder Hinsicht den Anstoß verhüten.

Sogleich zeigt sich eine neue Schwierigkeit. Das leichte Mittel, um nicht anzustoßen, ist Verheimlichung und Lüge!

Manche Erzieher setzen, um den Knoten zu zerhauen, geradezu voraus: die Kinder lügen, wenn sie können; also muß man sie mit

steter Aufsicht dergestalt umstellen und umstricken, daß ihnen zum Verhehlen keine Hoffnung, — man muß sie dergestalt vom Morgen bis zum Abend in Arbeit setzen, daß ihnen zum Ausbrüten listiger Pläne keine Zeit übrig bleibt. Daran ist etwas Wahres; wenn es aber mit Strenge, oder nur mit Pünktlichkeit ausgeführt wird, so mag man zusehn, wie man es anfangen will, nicht gegen die erste Grundregel zu fehlen. Die Kräfte sollen erhalten werden! Dazu ist Spielraum nöthig. Wer ihn den Kindern dergestalt beengt, daß alle ihre Bewegungen auf den Beobachter berechnet sind, der erzieht Wickelkinder, die in spätern Jahren ganz von vorn an versuchen müssen, sich zu regen, um ihre Kräfte kennen zu lernen, — und doch nie damit zu Stande kommen, stets hinter freien Naturen zurückstehn, lahm und unbehilflich bleiben; endlich sich entschädigen wie sie können.

Da nun ein *solches* Einengen unzulässig ist: so muß mit der Aufsicht und Beschäftigung etwas anderes verbunden werden.

Gute Kinder, sagt man mit Recht, können's nicht über's Herz bringen, Vater und Mutter zu belügen. Warum nicht? *Sie sind an vertrauliche Mittheilung gewöhnt.* Diese giebt den Grundton ihres Lebens. Und so haben wir die dritte pädagogische Hauptregel. Denn es ist klar, daß die Kinder das Bedürfniß der Mittheilung gegen den Erzieher selbst, und nicht bloß unter einander zu befriedigen gewöhnt sein müssen, wenn in ihnen dasjenige Gefühl sein soll, das unmittelbar der Versuchung zu lügen sich innerlich entgegensetzt. Ist dies Gefühl tief gegründet, dann hilft die Bestrafung einzelner Lügen, welche die Scham sogleich verräth; und nur dann ist es erlaubt, strenge Aufrichtigkeit zu verlangen, während sonst die Foderung zur Lüge reizt.

105. Das Gesagte läuft darin zusammen, daß man die Kinder mit Ernst und Festigkeit in eine Lage setzen muß, die ihnen im Ganzen angenehm, und die zu geselliger Offenheit einladend ist.

Alles andre, es habe Namen wie es wolle, ist für die Erziehung ein *Zweites* und *Drittes*, aber nimmermehr das Erste.

Dahin gehört nun der gesamte *Unterricht*, von den Elementen bis zur höchsten Gelehrsamkeit hinauf. Und darum sind Schulen, die ihrer Natur nach das Lehren und Lernen zur Hauptsache machen, keine Erziehungsanstalten, und können es nie werden. Sie sind Hilfsanstalten für Familien, welche die angegebenen Erfoderniſse der Erziehung schon erfüllt haben.

Der Unterricht hat zwar vor der übrigen pädagogischen Behandlung einen Vortheil voraus, diesen nämlich, daß seine Wirkung, ein fest eingeprägtes Wissen und Können, dauerhafter ist, als die meisten Eindrücke, welche durch Gemüthsaufregung bei den Kindern hervorgebracht werden. Gefühle werden durch Gefühle verdrängt; und der reife Mann fühlt ganz anders als in seiner Jugend; er ist auch durch

so starke Reizungen der Außenwelt hindurchgegangen, daß von den Jugendeindrücken wenig Bestimmtes übrig bleibt. Hingegen Kenntnisse kleben an; sie erhalten sich entweder in ihrem alten Zustande, oder werden die Grundlagen neuer Studien und verbesserter Einsicht. Die Psychologie lehrt, daß es so sein müsse.*)

Daraus folgt, daß die Erziehung, in so fern sie wünscht, bleibende Folgen hervorzubringen, selbst die Charakterbildung hauptsächlich durch den Unterricht suchen muß zu erreichen.**)

Aber es ist hier nicht unsre Absicht, pädagogische Vorschriften aus der Idee zu entwickeln; sondern wir bleiben auf dem Standpunkte des praktischen Menschen, und diesem sind theoretische Einsichten auch dann wichtig, wenn sie seine Erwartungen beschränken. Darum ist hier der Ort, zu bemerken, daß in der Wirklichkeit die Hoffnung, welche auf den Unterricht gesetzt wird, bei der Mehrzahl der Individuen um nichts sicherer ist, als die, welche sich an die eigentliche Zucht knüpft. Denn es gehört schon viel dazu, irgend ein Wissen zur Gelehrsamkeit zu steigern; aber es gelingt noch weit schwerer, daran die Charakterzüge eines Menschen zu befestigen. Hiezu ist nöthig, daß das Gelernte zugleich empfunden sei, und daß sehr große Massen des Gelernten eine tiefe Gesamtempfindung bewirken, mit welcher sich eine logische und praktische Ausbildung von Begriffen, Maximen und Grundsätzen verbinden muß. Nun läßt sich zwar nachweisen, wie der Unterricht gestaltet werden solle, um eine solche Wirkung mit möglichster Wahrscheinlichkeit hervorzubringen (und das ist in der Pädagogik gezeigt worden); aber wie weit man sich diesem Ziele nähern werde, hängt von den Individuen ab.

Wer es nicht aus Erfahrung weiß, nicht in ganz bestimmten Fällen beobachtet hat, wie schnell ein sorgfältig eingeprägtes, sogar mit Interesse aufgefaßtes, und Jahrelang glücklich durchgebildetes Wissen bei veränderter Lage eines jungen Menschen wieder verschwindet, und kaum eine Spur seines Daseins zurückläßt; wie leicht ganz entgegengesetzte Meinungen und Bestrebungen Platz finden; wie entschieden die Naturanlagen das ihnen gerade Zusagende aus der Umgebung an sich ziehn, ungeachtet der dagegen getroffenen Vorkehrungen: wer das nicht gesehen hat, der wird es sich nicht vorstellen, und kaum glauben wollen. Doch soviel zeigt einem jeden leicht die allgemeine Erfahrung, daß ein Examen nur für den Tag gilt, an dem es angestellt wurde, und alles zu diesem Behuf Gelernte schon am folgenden Tage beginnt, sich wieder zu verabschieden. Schwer zu begreifen sind solche Erscheinungen freilich keinesweges; sondern das Drängen verschiedener Vorstellungsmassen,

*) Psychologie II, §. 103—105 und an vielen andern Orten.

**) Pädagogik im vierten Kapitel des dritten Buchs. [In der zweiten Ausgabe des Umrisses pädagogischer Vorlesungen ist einiges bestimmter ausgeführt.][159])

wovon schon oft die Rede war, macht sie erklärlich. *(Psychologie II, §. 132—138). Man wird jedoch wohl thun, in der Psychologie die Lehre vom Selbstbewußtsein hiemit zu vergleichen. Denn* wer das Ich für etwas ein- für allemal Bestehendes, wohl gar für die Erkenntniß eines realen Gegenstandes hält, der wird sich in jene Veränderlichkeit, wovon die pädagogischen Erfahrungen die unwidersprechlichsten Zeugnisse ablegen, immer nicht recht finden können, und leicht zu falschen Mitteln greifen, wodurch das Uebel nur ärger wird.

106. Die vorstehenden Bemerkungen würden nun den pädagogischen Werth des Unterrichts, — der im bloßen Wissen, und wäre es noch so fest eingeprägt, nicht liegen kann, — beinahe auf Nichts herabsetzen, oder doch ihn auf eine verhältnißmäßig geringe Minderzahl von Individuen einschränken, wenn nicht ein andrer Umstand hinzukäme. Die Selbständigkeit der meisten Menschen ist viel zu schwach, als daß sie etwas für sich allein sein könnten. Sie leben in dem Kreise ihrer Bekannten, ihrer Geschäfte. Dort finden sich natürliche Aristokraten, welche den Ton angeben; es bildet sich ein Uebergewicht der Meinungen und Ehrenpunkte; hiezu tritt jeder Einzelne in das ihm angemessene Verhältniß.

Nun entscheidet sich aber nach dem, was der Mensch gelernt hat, großentheils die Frage, welcher Gesellschaft er angehören könne. Auch für die Empfindung, womit er ursprünglich sein Wissen auffaßte, schwach wie sie sein mag, findet sich in den geselligen Zirkeln der Resonanzboden. Und so geschieht es, daß die Kenntnisse im Ganzen eine entscheidende Wirkung thun, die bei den Einzelnen nicht planmäßig erreicht werden konnte. So wirken Schulen und Schriftsteller; schlecht oder gut, verwirrend oder vereinend.

Mit gehöriger Rücksicht darauf, daß der empfangene Jugendunterricht sehr stark auf die Stelle wirkt, die ein Mensch unter den andern einnimmt, dürfen wir also immer noch behaupten, daß der Unterricht zu den stärksten pädagogischen Kräften gehöre, und nach pädagogischen Gründen anzuordnen sei.

107. Diejenigen aber, die keine richtigen psychologischen Einsichten haben, begreifen selten etwas von den pädagogischen Regeln. Sie haben etwa die alte Meinung, in der Seele seien gewisse Kräfte oder Vermögen; diese müsse man üben, gleichviel woran und wodurch. Ungefähr wie gymnastische Uebungen, welcher Art sie auch seien, die Muskeln des Leibes stärken und schmeidigen; weil es nämlich nur einerlei Muskeln sind, und der Mensch eben keine andern hat. *So gerade meinen auch die, welche von Psychologie nichts Gründliches wissen, der Mensch habe einen Verstand, er habe eine Phantasie, er habe ein Gedächtniß, er habe auch einen Willen, er habe eine Vernunft und so ferner. Wenn wir ihnen nun sagen, daß der Mensch von alle dem gar Nichts hat, so verstehen sie uns nicht; wir wollen uns demnach

anders ausdrücken, indem wir statt des Nichts vielmehr vieles setzen.* In der That findet sich das, was man Phantasie, Gedächtniß, Verstand nennt, in jeder einzelnen Vorstellungsmasse; doch nicht in allen gleichmäßig, sondern es kann sehr leicht und sehr gewöhnlich in einem und dem nämlichen Menschen eine gewisse Vorstellungsmasse verständiger, eine andre phantasiereicher, eine dritte gedächtnißmäßiger ausgebildet sein; in der einen kann tiefe Empfindung, in einer andern Kälte herrschen, und so fort. Daher wäre das, was die Pädagogen formelle Bildung nennen, ein völliges Unding, wenn es in einer Uebung solcher Kräfte zu suchen wäre, die nur in der Einbildung existiren. Aber oftmals leistet eine Vorstellungsmasse der andern Hilfe, nach allgemeinen Gesetzen der Reproduktion; ein Gegenstand, den wir hier in einem Beispiele suchen müssen vor Augen zu stellen.

Wenn ein Knabe Latein lernt: so hat er schon seine Muttersprache in gehörige Verbindung mit seinem gemeinen Erfahrungskreise gesetzt, oder sollte es wenigstens gethan haben. Jetzt bekommen auch die lateinischen Worte für ihn Bedeutung; dies aber geschieht großentheils durch Vokabeln, das heißt, durch Komplikation der Vorstellung einzelner lateinischer Worte mit einzelnen deutschen. Aber das Ziel dieses Lernens liegt in der Ferne. Dereinst soll der Jüngling und Mann lateinisch denken; das heißt, mit seinem Gedankenflusse sollen ohne Vermittelung der Muttersprache die römischen Redensarten und Redeformen sich verbinden; und der ganze Einfluß, welchen eine gebildete Sprache auf die Gedanken selbst ausübt, soll nun von der Muttersprache unabhängig, und von der römischen Sprache allein ausgeübt werden. Dies setzt voraus, daß inzwischen die Form der Verbindung unter den Vorstellungen sich sehr bedeutend geändert habe. Die Kenntniß der lateinischen Grammatik wird sich zu einer eigenen und sehr ausgebildeten Vorstellungsmasse erhoben haben, welche jeden Augenblick in die Rede bestimmend eingreift. Die Vorstellungen der lateinischen Wortstämme werden überdies nicht bloß mit den Gedanken, die man dadurch bezeichnet, sondern auch unter einander in die engste Verbindung getreten sein; sonst wäre eine geläufige Rede nicht möglich, sondern es würde das Lächerliche begegnen, was bei allen Anfängern, wenn sie zu früh versuchen zu sprechen, wirklich geschieht, nämlich daß mit den Gedanken sich da, wo ein fremdes Wort fehlt, schnell ein deutsches einschiebt, und die Rede sich aus den bunten Lappen verschiedener Sprachen zusammensetzt.

Jetzt werde Französisch oder Griechisch gelernt. Dies geht nun bekanntlich leichter, weil, so rühmt man, die formelle Bildung durchs Latein vorangegangen ist. Was wäre denn wohl geschehn, wenn man zuvor Französisch oder Griechisch gelehrt hätte, und alsdann Latein? Dann wäre, fährt man fort, die formelle Bildung vom Französischen oder Griechischen ausgegangen und aufs Latein übertragen worden. Und dies, behauptet man weiter, wäre nicht besser noch schlechter als

jenes; es kommt nur darauf an, die Kraft zu wecken; über den Weg, den man hiezu nimmt, lohnt es nicht zu ſtreiten; der übliche iſt der beſte, denn er iſt einmal eingeführt; auf einem neuen Wege aber könnte man ſich ganz ohne Noth und Nutzen verirren.

Dies letztere mag in ſo fern wahr ſein, als die Philologen, wenn ſie von einer andern Sprache ausgehn ſollten, ſich erſt einige *unbequeme* Mühe geben müßten, damit ihnen dieſer Unterricht eben ſo geläufig würde, wie jetzt der lateiniſche, in welchem alle Schritte abgemeſſen ſind.

Was aber die Kraft anlangt, die man wecken will, ſo ſetzt dies voraus, es gebe eine ſchlafende Kraft, die man wecken könne. Aus der Rhetorik werden wir zwar den Schlaf und das Aufwecken als metaphoriſche Redensarten niemals verbannen können, ſo wenig wie Aufgang und Untergang der Sonne. *Aber die Seelenvermögen müſſen nicht bloß aus der Pſychologie, ſondern auch aus des Pädagogik entweichen; ſie ſtiften hier bedeutenden Schaden.* [Aber] jene Behauptung, es ſei einerlei, ob man durch Griechiſch, Lateiniſch, Franzöſiſch die Kraft wecke, iſt ein Schlagbaum, durch welchen man den Weg der Unterſuchung ſperrt. Die Frage betrifft nicht Kräfte, ſondern Vorſtellungsmaſſen, und deren allmähliche Bildung. Will man zuerſt die Scherben, oder den Topf? Zuerſt Franzöſiſch, oder Latein? Die meiſten wählen den Topf. Aber den Topf wollen ſie lieber fertig kaufen, als ihn aus dem Thon allmählich bilden. Wäre nun die griechiſche Sprache nichts weiter als nur der Thon, woraus die römiſche Sprache entſtanden iſt, ſo möchten ſie Recht haben. *Dies bei Seite ſetzend, widerſprechen wir für jetzt ihrer falſchen Pſychologie und der daran hängenden falſchen Pädagogik.* [Allein] die Vorſtellungsmaſſen, welche mit dem Franzöſiſchen, mit dem Lateiniſchen, mit dem Griechiſchen in die Seele des Zöglings einziehn, ſind keineswegs die nämlichen. Die Ordnung und Folge, worin ſie ſich nach einander feſtſetzen, iſt nicht gleichgiltig.[160]) Gerade auf dieſer Ordnung und Folge beruht die Konſtruktion und nachmalige Wirkſamkeit der Vorſtellungsreihen. Und *was man Kraft nennt, die man wecken wollte, das wird weſentlich ein Anderes, wenn die Ordnung und Folge, worin urſprünglich die Vorſtellungen ſich verknüpfen, verändert wird.*

Ein franzöſiſcher, ein deutſcher und ein engliſcher Gelehrter ſind drei verſchiedene Menſchen, die ſich ihr Lebenlang bemühen können, einander gleich zu werden, ſo wie ihre Wiſſenſchaften an ſich gleich ſind; ſie werden aber eine verſchiedenartige Mühe anwenden müſſen, und nie ganz damit zu Stande kommen. Denn die Mutterſprachen, von denen ſie ausgingen, und die damit verknüpften Gedankenkreiſe, waren verſchieden.

Hiemit vergleichbar iſt bei *recht fähigen* Köpfen der Unterſchied, ob mit dem Griechiſchen oder Lateiniſchen oder Franzöſiſchen der Sprachunterricht begonnen wird. Gerade nun dieſe recht Fähigen ſind die

Wichtigen, die einst Tonangebenden. Bei den andern entsteht unmittelbar nur ein geringer Unterschied. Und warum? Weil bei ihnen der Unterricht überhaupt nichts Entscheidendes wirken kann.

Der deutsche und der französische und der englische Gelehrte könnten mit einander disputiren, welchem von ihnen es leichter sei, sich zu der allgemeinen Wissenschaftlichkeit, die keinen Landesunterschied kennt, zu erheben. Ein Unbefangener würde ihnen sagen, sie alle Drei seien im Besitz des Vortheils, den sie suchten; vorausgesetzt, daß jeder in dem Lande seiner Geburt bleibe und lebe; denn für jeden müsse die Wissenschaft doch einheimisch werden, das aber sei sie schon geworden durch den Anfangspunkt seines Weges. Und dies würde von der Wahrheit nicht weit abweichen.

Anders aber verhält sich's beim Unterricht in alten Sprachen. Wir sind weder Griechen noch Römer; jede Besorgniß, als könne eine Lehrmethode uns dazu machen oder auch nur machen wollen, ist lächerlich. Gerade deshalb nun, weil wir weder in Athen noch in Rom zu Hause sind, kommt alles bloß auf das Verhältniß zweier für uns fremder Vorstellungsmassen an, die wir uns historisch aneignen wollen. Werden sie anfangs in eine verkehrte Lage gebracht, so muß man sie hintennach umbilden; aber das gelingt nie völlig, denn Vorstellungen sind entweder aktiv, und alsdann lassen sie sich nicht wie ein weicher Stoff hin und her biegen, sondern widersetzen sich, um ihre einmal angenommene Verbindung zu behaupten; oder sie sind passiv, und erscheinen als ein todtes Wissen; alsdann aber stehen sie auf einer so niedrigen Bildungsstufe, daß sie für die Erziehung nichts bedeuten. Die Bedingungen dieser Aktivität und Passivität zeigt die Psychologie in den Untersuchungen über die Schwellen des Bewußtseins und über die Reproduktionsgesetze.

108. Ein andres Beispiel von unrichtigen Begriffen über formelle Bildung giebt die bekannte Anpreisung der Mathematik, sie schärfe den Verstand. Kein Wunder bei solcher Lobrede, daß die meisten Schulmänner zum nämlichen Ziele einen kürzern Weg suchen. Wozu die Figuren und Formeln, wenn die alten Sprachen, die ja ohnehin gelernt werden müssen, das nämliche leisten? Man studire nur Grammatik; auch diese schärft den Verstand. Und sogar noch sicherer; denn man will bemerkt haben, daß auch einfältige Leute das Rechnen zu besonderer Fertigkeit bringen.

Ob die Grammatiker sich nun gerade als kluge Staatsmänner oder Feldherren, oder sonst auf den großen Kampfplätzen des Verstandes auszeichnen, und ob sie darin die Mathematiker übertreffen? das wollen wir nicht fragen; *da ohnehin der eingebildete Verstand ein Hirngespinst ist.*

Der Verstand der Grammatik bleibt in der Grammatik; der Verstand der Mathematik bleibt in der Mathematik; der Verstand jedes andern Faches muß sich in diesem andern Fache auf eigne Weise bilden.

Wenn aber grammatiſche oder mathematiſche Begriffe irgendwie, auch nur durch entfernte Verwandtſchaft, in das Geſchäft eingreifen, welches unter beſtimmten Umſtänden etwa dem Feldherrn oder dem Staatsmann obliegt: dann wird ſich, was er früher von jenen Begriffen gefaßt hat, in ihm reproduziren, und ſeinem Thun zu Hilfe kommen.

Grammatik und Mathematik ſind demnach keineswegs Surrogate für einander, ſondern jede behauptet ſich in ihrem Kreiſe und Werthe.

Kaum als eine Beiſpielſammlung zur Logik läßt ſich die Grammatik gebrauchen; obgleich hier einige Gemeinſchaft der Begriffe, daher auch eher ein pädagogiſches Zuſammenwirken möglich iſt. Das nämliche gilt in andern Punkten von der Logik und Mathematik. Aber wehe dem, der für Gebrauch und Uebung logiſcher Lehren in den höhern Theilen der Philoſophie ſich darauf verließe, er habe fleißig Grammatik und Mathematik ſtudirt! Weder Grammatik, noch Mathematik, noch Logik machen den Metaphyſiker, obgleich er *ohne* Logik und Mathematik auch nicht von der Stelle kommt.

Viel eher kann man die Geographie als die Wiſſenſchaft nennen, für welche der Verſtand in andern Wiſſenſchaften geweckt wird. Denn die Begriffe der Mathematik, Naturlehre und Geſchichte begegnen ſich in ihr. Jedoch pflegt gerade die Geographie am wenigſten in dem Rufe zu ſtehn, eine beſondre Vorübung des Verſtandes zu erfodern; vielleicht deshalb, weil ſie weder in mathematiſcher, noch phyſikaliſcher, noch politiſcher Hinſicht im gewöhnlichen Unterrichte eine beſondre Reife erlangt.

109. Wenn nun der Erzieher ſich auf formelle Bildung nicht verlaſſen kann, *vielmehr der Begriff derſelben durch das Vorurtheil von den Seelenvermögen verunreinigt und deshalb unbrauchbar iſt;* wenn überdies das bloße Material der Kenntniſſe, ſofern es auswendig gelernt wird, für ſich allein keine perſönliche Bildung gewährt *und folglich für die Erziehung nicht in Betracht kommt*: woran ſoll denn der Erzieher ſich halten?

Erſtlich, in Anſehung der Wiſſenſchaften: an Syntheſe und Analyſe.

Zweitens, in Anſehung der Zöglinge: an dem Intereſſe, ſowohl in Anſehung ſeiner Ausbreitung als Fortſchreitung.

1) Syntheſis und Analyſis beziehen ſich unmittelbar auf die Vorſtellungsreihen, die in den Wiſſenſchaften liegen.*) Was von denſelben in gemeiner, oder auch in künſtlich veranſtalteter Erfahrung anſchaulich herbeigeſchafft werden kann, das muß allem wörtlichen Unterricht ſo reichlich als möglich vorangehn. Knaben, die nichts geſehn, nichts beobachtet haben, kann man nicht unterrichten. Alsdann aber muß es zerlegt

*) Pädagogik, im vierten und fünften Kapitel des zweiten Buchs.[161])

und einzeln benannt werden, damit es zum wissenschaftlichen Gebrauche bereit sei. So verwandelt es sich in eine Menge von Anknüpfungspunkten für alles das Neue, was der synthetische Unterricht hinzuthut. Der Erzieher ist allemal auf psychologisch richtigem Wege, wenn er das Gewebe und den natürlichen Fortschritt der Vorstellungsreihen, die ihn beim Unterrichte beschäftigen, zugleich analytisch nnd synthetisch durchdenkt, und dafür sorgt, daß die Lehrlinge ihm ohne Erschöpfung der Empfänglichkeit*) und ohne zu starkes Gedränge der einander hemmenden Vorstellungen**) folgen können.

2) Was das Interesse anlangt, so ist es schwer, über die Stufen seiner Fortschreitung etwas Allgemeines zu sagen; und am besten, hierüber auf das Beispiel großer Dichter zu verweisen, welche die größte Kunst darin beweisen, es zu fesseln und zu steigern.

Hingegen die Ausbreitung des Interesse nach seinen verschiedenen Hauptklassen läßt sich sehr bestimmt angeben; es ist auch schon oben geschehen, *und das Weitere hievon muß in der Pädagogik nachgesehen werden*.

110. Die Abtheilung der sechs Hauptklassen des Interesse dient nicht bloß dem Lehrer zur Richtschnur für die Manigfaltigkeit dessen, was im Unterrichte neben einander gleichzeitig fortlaufen soll, (indem das Interesse möglichst gleichschwebend muß erhalten werden;) auch nicht bloß zur Abweisung eines unnützen und zerstreuenden Vielerlei, während oftmals einerlei Lehrgegenstand ein verschiedenartiges Interesse zugleich in Anregung zu erhalten hinreicht: sondern auch zur Beurtheilung der größern oder geringern Wahrscheinlichkeit, daß ein gegebenes Individuum der Erziehung durch den Unterricht wahrhaft zugänglich sei. Oft sind alle Arten des Interesse nur schwach und flüchtig; dann vermögen sie nicht, die Anstrengung des Lernens zu bewirken, *wie sie doch sollten*. Oft regt sich eine oder die andre Art, aber in so beschränkter Eigenheit, daß sie eher dem einseitigen Künstler, als dem ausgebildeten Menschen angehört. In allen solchen Fällen, wo weder Wißbegierde, noch Geschmack, noch Patriotismus, noch Frömmigkeit lebhaft hervortreten, und auch bei sorgfältigem Unterrichte, bei gutem Vortrage, bei zweckmäßiger Zucht sich nicht hervorlocken lassen, — da kann die Erziehung in dem Menschen selbst keinen festen Punkt anbringen, an welchem eine sichere Hoffnung wegen seines künftigen Verhaltens im Laufe des Lebens sich halten möchte. Es kommt alsdann in Frage, wie groß die hieraus entstehende Besorgniß werden möge, und welche Gesichtspunkte für den Erzieher nunmehr übrig bleiben?

Außer den sehr bekannten Beobachtungen über die niedere Sinn-

*) Psychologie I, §. 94.
**) Psychologie II, §. 128, samt der dort angeführten Abhandlung über das Maß der Aufmerksamkeit.

lichkeit eines Menschen, und über die Gefahren derselben, treten hier wiederum die gleich anfangs (7) angegebenen bestimmenden Gründe der Lebensweise hervor. Denn von diesen allen bezieht sich die Ausbildung des vielseitigen Interesse eigentlich nur auf einen einzigen, nämlich auf die erhebende Erholung.[162]) Diese starke Stütze geht nun freilich verloren, wenn keine inwohnende Kraft der eignen geistvollen Beschäftigung vorhanden ist. Die übrigen Punkte aber können noch gar sehr in Betracht kommen. Arbeitsamkeit ist möglich als Gewöhnung, selbst ohne empirisches, spekulatives, ästhetisches Interesse. Erholung zu bloßer Abspannung kann mit der Arbeit noch immer auf eine vorwurfsfreie, wenn auch nicht gerade löbliche Weise zweckmäßig abwechseln, auch ohne sympathetische, gesellschaftliche, religiöse Theilnahme. Im Geleise des Umgangs geht mancher mit andern fort, der kein Beispiel aufstellt, aber doch die goldne Mittelstraße zu halten weiß. Achtung für Höhergebildete, Liebe für Nahestehende, Anhänglichkeit an die Seinigen, endlich die Strenge des Dienstes, trägt manchen so leidlich durchs Leben, ohne daß eine besondere Kunst der Erziehung an ihm vermißt wird. Wenn also der Erzieher nichts Höheres zu thun Gelegenheit findet, wenn schwache Anlagen ihm nicht weiter vorzubringen erlauben, so bleibt ihm noch übrig, solchen Hoffnungen, die freilich nicht glänzend sind, sein Verfahren anzupassen; — wiewohl auch dazu noch Umstände nöthig sind, die sich bei manchem, vom Schicksal einzeln hingeworfenen jungen Menschen nicht finden oder nicht voraussehen lassen. Jedenfalls aber zeigt sich der Erzogene als ein leidlich Abgeschliffener, er wird eine gangbare Münze; während der Unerzogene anstößt, abstößt, und, wenn er fällt, sich meist verlassen findet. Daß nun zu dem Abschleifen und Gangbarmachen auch das Verhüten einer groben Unwissenheit gehört, leuchtet ein; freilich wird auch ein guter Unterricht, dem kein Interesse entgegenkommt, sie oft nicht vermeiden können.

111. Gelingt hingegen die Entwickelung des vielseitigen Interesse, dann ordnet sich das höhere Werk der Erziehung nach den praktischen Ideen, die um so mehr dem Zöglinge mit eignem Lichte leuchten müssen, je weniger es, wie im vorigen Falle, nöthig ist, ihn im Strome der Gesellschaft schwimmen zu lehren. Dagegen wird es desto nöthiger, mit der Höhe der Begeisterung durch Religion und Geschichte die doppelte Strenge des Denkens und der Selbstkritik zu verbinden. Behilflich ist hiebei die scharfe Unterscheidung der einzelnen praktischen Ideen. Denn nicht von selbst schwebt das menschliche Gemüth in einem solchen Gleichgewichte, daß ihm Recht, Billigkeit, Vollkommenheit und Wohlwollen gleich klar in Begriffen, gleich stark beim Handeln gegenwärtig wären.[37]) Und die innere Freiheit sucht oft genug eine exzentrische Stellung in Meinungen und Ansprüchen, als ob eben ein neues Licht anstatt der alten praktischen Ideen angebrochen wäre, welches man mit großen Aufopferungen, mit kühnen Thaten auch umhertragen müsse,

um bei Gelegenheit nicht viel weniger als eine Märtyrerkrone zu erbeuten. Das Streben nach dem Seltenen und Seltsamen liegt im Geiste der Zeit; es paßt aber nicht zu unserm Lande; und die Erziehung muß wachen, um jugendlichen Talenten die Unbefangenheit zu erhalten, nicht um sie durch die Flammen des Ehrgeizes zu versengen. *Doch diese Andeutungen können hier genügen*.

112. Bei Gelegenheit des erziehenden Unterrichts erwartet man ohne Zweifel etwas über Humanismus und Philanthropinismus; zwei wunderliche Worte, die in Betrachtungen über den erziehenden Unterricht sind eingeflochten worden. Sie gehören nicht dahin, sondern sie erinnern an das Schulwesen, wovon noch anhangsweise etwas beizufügen ist.

Daß Schulen als Hilfsanstalten für die Familienerziehung, die ohne dieselben ungenügend zu sein pflegt, dienen können, ist oben (105) eingeräumt worden. Daraus folgt gar nicht, daß alle Schulen wirklich diesen Charakter an sich trügen. Der Staat braucht Beamte mannigfaltiger Art. Der Staat trägt überdies Sorge, daß ein wandelbares Zeitalter nicht die alten Dokumente der Wissenschaft und Kunst aus den Augen verliere; daß es nicht seinem Leichtsinn und seiner Schwärmerei sich ganz und gar preisgeben, und nicht wie ein Schiff auf wilden Wogen richtungslos dahin fahren möge. Diese Betrachtungen sind höchst gewichtvoll; aber sie sind eben so wenig pädagogisch, als das in ältern Zeiten übliche, unstreitig sehr zweckmäßige Verfahren, bei neu gesetzten Grenzsteinen ein Häuflein Knaben heftig zu prügeln, damit sie sich die Grenzen und deren Bezeichnung genau merken sollten.

Freilich wird Griechisch und Latein am sichersten im Andenken erhalten, wenn man fortwährend eine zahlreiche Jugend zwingt, zur Erlernung dieser Sprachen ihre beste Empfänglichkeit herzugeben. Freilich braucht unsre Theologie diese ganze Kenntniß, unsre Jurisprudenz und Medizin wenigstens einen Theil derselben. Freilich würde unser Wissen bald bodenlos werden, und die sichersten Vergleichungspunkte für die Werke der Redekünste würden in Vergessenheit gerathen, wenn jemals die alten Sprachen uns ungeläufig würden. Freilich müssen alle historische Fäden, an denen wir die Herkunft unsrer Kultur rückwärts verfolgen können, aufs behutsamste festgehalten werden, damit sie uns nicht entschlüpfen. Thäte dies keine andre Nation, so müßte es die deutsche für sich und für die andern thun; denn geschehen muß es durchaus. Da nun diese Motive eben so einleuchtend als dringend sind, so verderbe man nicht das Klare durchs Dunkle, nicht das Feste durchs Schwankende und Zweideutige.

Ob das Studium der alten Sprachen einen pädagogischen Werth habe? Diese Frage ist längst erhoben, und sie will *gar* nicht verstummen, trotz aller sich wiederholenden Betheuerungen des soge-

nannten Humanismus. Das Zeitalter macht *ganz* andre Foderungen. Und diese Foderungen erhebt es keineswegs im Namen des verschollenen dessauischen Philanthropins, von dem man endlich schweigen sollte.[163])

Man sollte froh sein, wenn es der Pädagogik gelingen kann, sich unter leichten Bedingungen mit jenen, von ihr gar nicht ausgehenden und gleichwohl gebietenden Gründen für die Beibehaltung der alten Sprachen dergestalt zu vertragen, daß sie nicht genöthigt werde, über erlittenen Schaden Klage zu führen. Die Lobeserhebungen der formellen Bildung durch lateinische Grammatik (108) könnte man sparen; die Jugend behilft sich gern ohne diese Bildung, welche eigentlich erst im männlichen Alter von denen gewonnen wird, die sich darauf legen. Aber Latein muß gelernt werden; folglich auch lateinische Grammatik; das ist wahr, und das genügt.

113. Für den erziehenden Unterricht der frühern Jugend giebt es nur zwei Hauptwissenschaften: Geschichte und Mathematik.[141]) Denn wie früh man zweckmäßig Philosophie lehren könne, darüber fehlt noch hinreichende Erfahrung; und jetzt, da kaum die oberste Klasse der Gymnasien für die Anfangsgründe wieder geöffnet worden ist, nachdem das Mißtrauen soweit gegangen war, der Philosophie die Gymnasien ganz zu verschließen (woran freilich die Universitäten Schuld waren): jetzt kann über das, was Philosophie dem gesamten Jugendunterrichte sein und leisten könne, noch gar kein Urtheil stattfinden, sondern das Urtheil darüber muß lediglich der Zukunft anheim gestellt werden.

Der Geschichte gehört als Hilfswissenschaft die gesamte Philologie. Und wo es sich geschickt ausführen läßt, da ist sehr zu wünschen, daß man die Geschichtskenntnisse, die nicht bloß (wiewohl auch!) müssen auswendig gelernt werden, beleuchte und belebe durch das Anschauen ihrer Dokumente; so wie bei der Naturgeschichte die Exemplare dem Auge dargeboten werden. Es ist auch gewiß, daß die Dokumente in den Ursprachen weit tiefern und bestimmtern Eindruck machen, als in den Uebersetzungen. Aber dies ist noch keine pädagogische Rechtfertigung des Zwanges und Zeitverlustes beim Unterrichte in den alten Sprachen; während außerdem genug und nur zuviel zu lernen vorhanden ist. Und die jetzigen Bewegungen werden uns immer weiter selbst von der Möglichkeit entfernen, die Knaben bei den alten Grammatiken sitzen zu lassen, — mit Ausnahme derjenigen, welche Theologie, Jurisprudenz, Medizin, Philologie, Philosophie als Vorstudien für ihre künftigen Aemter betrachten müssen. Diese amtliche Rücksicht verändert alles. Aber unsre Gymnasien sitzen voll von Knaben, die nur die untern Klassen besuchen, und deren Eltern nicht einmal die entschiedene Absicht haben, sie studiren zu lassen.

Warum sitzen diese Knaben nicht da, wohin sie gehören, auf den Bürgerschulen? Weil diese sogenannten Bürgerschulen nicht [überall]

sind, was sie sein sollten, und im Laufe der Zeit werden müssen, nämlich Haupt- und Volksschulen. [Unleugbar ist in diesem Punkte seit zehn Jahren manches besser geworden. Möge nun auch das Bessere feste Wurzeln fassen!]

Wann erst dort der erziehende Unterricht ohne alte Sprachen getrieben wird (denn für klassisches Latein ist da kein Platz), dann auch werden die Gymnasien ihrerseits Freiheit gewinnen, durch die That zu zeigen, daß bei nicht überfüllten Klassen, bei schon einigermaßen ausgewählten Schülern, bei richtiger Methode, es sehr wohl, und selbst auf glänzende, und doch für Schüler und Lehrer keineswegs peinliche Weise geschehen kann, den Unterricht in alten Sprachen, stets in die Geschichte verwebt, zum erziehenden zu machen, und ihm dabei den strengen Charakter des gründlich-gelehrten, der ihm unbezweifelt zukommt, zu lassen.

Denn es sind die langsamen, oder doch für diese Art der Beschäftigung unaufgelegten [und bei der Aussicht auf eine andre Lebensbestimmung ganz natürlich unlustigen] Schüler, welche die Gymnasialarbeit verbittern und in die Länge ziehn. Diesen hilft auch keine Methode. Sie müssen aus den Gymnasien wegbleiben.[164])

Dann ist die Methode, welche dem Griechischen den ihm gebührenden Vortritt und Vorrang vor dem Latein anweiset, ohne weitern Einwurf; denn bei gewöhnlich, nur nicht schlecht aufgelegten Schülern erreicht man es ohne besondere Mühe, sie auf diesem Wege zur rechten Zeit an die erste Klasse der Gymnasien abzuliefern; dergestalt, daß sie mit der vollständigsten Fertigkeit im Lateinischen auf die Akademie abgehen können, wenn es ihnen selbst darum zu thun ist, ihren Kenntnissen im spätern Jünglingsalter die nöthige Feile zu geben. Ohne dies hilft aller Unterricht nichts.

Wenn aber die Gymnasien zuweilen vorschützen, sie könnten das nicht zu Stande bringen, was man in Privatanstalten leiste: so wird das wohl nicht Ernst sein. Was sie bei schwachen Köpfen nicht vermögen, das vermag eine Privatanstalt noch viel weniger; denn es ist eine bekannte Sache, daß eine größere Masse zwar schwerer zu erwärmen ist als eine kleine, daß aber die kleine weit eher erkaltet als die große.

114. Ueberhaupt muß die Manigfaltigkeit der Schulen um vieles größer werden, als sie ist. Jede Schule bekommt durch ihre angestellten Lehrer eine gewisse Eigenthümlichkeit; und das könnte manchmal erwünscht sein. Nicht alle passen in alle Schulen.

Einige dürsten nach Gelehrsamkeit so sehr, daß sie niemals gesättigt werden. Für sie ist ein recht reiches Vorrathshaus dieser Ware zu wünschen.

Andre brauchen viel Aufsicht. Die Schule mit strenger Disziplin taugt für sie am besten.

Noch andre mögen sich gern vertraulich anschließen. Schade, wenn sie nicht Lehrer finden, die ihnen entgegenkommen.

Manche sind zum gelehrten Treiben schlaff, aber geboren zum künftigen Geschäftsleben. Für diese paßt kein glänzendes, wohl aber ein bescheidenes Gymnasium, das nicht in der Höhe der Kenntnisse, sondern im beständigen Einprägen des Nöthigsten sein Verdienst sucht.

Besonders aber in den untergeordneten Schulen kann die Einförmigkeit weniger, als die Manigfaltigkeit, erwünscht sein. Denn die Verschiedenheit der Naturen und ihrer geistigen Bedürfnisse ist überaus groß, und bisher eben so wenig ergründet, als benutzt.[165])

IX.

Gutachten und Vorschläge

über

Unterrichts- und Schulorganisation.

1801—1823.

1.

Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien.

1801, Januar.

Zufällige Unterhaltungen über Angelegenheiten der Erziehung und des Unterrichts und über meine bisherigen Versuche in diesem Fache haben mir das Vergnügen verschafft, mehrere mir sehr schätzbare Urtheile meinen Meinungen über jene Dinge geneigt zu finden. Aus eben diesen Gesprächen haben Freunde das gütige Zutrauen geschöpft, daß ich fähig sei, an der Besorgung des hiesigen öffentlichen Unterrichts Theil zu nehmen; wenigstens kann ich mir bis jetzt nicht schmeicheln, dasselbe für bestimmtere Proben zu verdienen. Da nun meine Freunde auf dies Zutrauen Vorschläge gründen wollen, so glaube ich, es liege mir ob, eine kurze Uebersicht meiner pädagogischen Ideen beizufügen, um sie, zugleich mit jenen Vorschlägen, der höhern Prüfung und Entscheidung zu unterwerfen. Ich hoffe, dies werde so viel weniger unzeitig sein, da ohnehin an zweckmäßigere Einrichtungen auf der hiesigen Schule gedacht wird. Auch verträgt sich der Plan, den ich im Sinne trage, sehr wohl mit einer allmählichen stufenweisen Einführung; jeder Schritt ist ein Versuch, dessen Erfolg den nächstfolgenden Schritt leiten und rechtfertigen muß. Zum Anfange würde ich einer einigermaßen freien Disposition über 12 Lehrstunden bedürfen, die ich selbst übernähme. Daß diese in das Ganze des gesamten Schulunterrichts sich gehörig einfügen würden, darf ich von meinem Einverständniß mit Hrn. Prof. Rumpf erwarten, wovon ich so glücklich bin, schon die Versicherung zu besitzen.

Es sei mir erlaubt, zuvörderst an einen bekannten Streit der alten Pädagogik mit der neuern zu erinnern; ich meine den über die alten Sprachen.[166]) Es müßte in unserm Zeitalter auffallen, daß die gepriesenen römischen und griechischen Schriftsteller nur äußerst wenigen Individuen den großen Nutzen gewähren, für den man gleichwohl die jungen Leute alle arbeiten läßt; daß hieraus für die Mehrheit derselben ein großer Verlust an Zeit, aber ein noch weit größerer und weit verderblicherer an Lust und Kräften entspringt; daß uns im Gegentheil die wachsende Ausdehnung der Wissenschaften, besonders die große

Menge der gemeinnützigen Kenntnisse immer dringender mahnt, mit der gemessensten Sparsamkeit die Zeit zum Unterrichte nur für das wirkliche Fruchtbare und Wohlthätige zu benutzen. — Hierauf antwortet die alte Pädagogik, es sei unmöglich, daß aus der Zusammenhäufung von allerlei Stückchen aus der Naturbeschreibung, der Geschichte, der Physik, der Psychologie, der Sittenlehre u. s. w., welches man unter dem Worte gemeinnützige Kenntnisse zu befassen pflegt, — jemals etwas **Gründliches** werden könne; dadurch werde eine Seichtigkeit, ein Hang zur Bequemlichkeit, ein eitler Vielwisserstolz entstehen, der vom Denken sogar auf den Charakter übergehen müsse. Die Wurzeln aller Kenntnisse seien in den alten Sprachen niedergelegt; so auch die ersten, kräftigsten, herzlichsten Aeußerungen aller Gefühle. Nur durch die unmittelbare Beschauung der antiken Muster könne man sein Gefühl stärken, seinen Geschmack bilden, Maß und Ziel in allen Dingen lernen; vor der Einseitigkeit, vor der Flachheit sowohl als vor den Uebertreibungen der Neuern sich bewahren. Wer nicht durch Hilfe der Alten sich tief hinein gedacht und hinein empfunden habe in die Vorzeit, werde fast unvermeidlich in den Vorstellungsarten der heutigen Welt befangen bleiben; werde niemals weder die Kräfte des Menschen, noch die Grenzen dieser Kräfte richtig beurtheilen können. — Manche Erscheinungen unserer Tage, über die man allgemein klage, seien aus der Vernachlässigung des Studiums der Alten entstanden; von noch sehr viel mehreren Uebeln werde man unsere Zeit heilen können, wenn man, anstatt jenes Studium zu beschränken, es vielmehr vollends in seine Rechte einsetze, deren es noch niemals ganz genossen habe.

Das Gewicht der Gründe auf beiden Seiten und die Hochachtung, welche so manchen Männern gebührt, die mit ihrem Ansehen beide Theile unterstützt haben, — läßt wohl kaum noch zweifeln, daß beide nothwendig zugleich recht haben müssen.

Unglücklicherweise pflegt ein solcher Streit allerlei unvorsichtige Vereinigungsversuche hervorzubringen, durch welche man alle Vortheile der entgegengesetzten Methoden zugleich zu gewinnen sucht, aber eben dadurch sich der einen und der andern beraubt.

Wirklich sind die neuesten Erziehungsbücher so voll von Vorschriften, was alles, und in welchem bunten Stundenwechsel und durch wie unzählig viele Kunstgriffe es gelehrt werden solle, daß nur ein seltener Ueberblick des Lehrers dies Gewebe immer an allen Orten zugleich würde handhaben,[167]) — und nur eine noch weit seltnere Fassungsgabe des Lehrlings das, was zu so vielen verschiedenen Zwecken ihm angebildet wird, in den einen einfachen Zweck eines festen, gleichmüthigen, lautern Charakters, aus dem doch seine ganze künftige Geschäftigkeit hervorgehen soll — würde vereinigen können. Die Manigfaltigkeit erdrückt hier sowohl die Gründlichkeit, — welche eine lange anhaltende Beschäftigung mit Einer Sache erfordert, als die fröhliche Leichtigkeit, — welche sich mit einem gewaltsamen Umher-

treiben durch die Fächer des Wissens eben so wenig, als mit der Einförmigkeit ununterbrochener Gedächtnißübungen verträgt.

Diese Art von Vereinigung also mißlingt. Könnte man aber den Grund des Streits entdecken, so hörte vielleicht der Streit von selbst auf.

Wenn man einen aufmerksamen Blick auf die Methode wirft, nach welcher Knaben und Jünglinge in die alte Literatur pflegen eingeführt zu werden: so zeigen sich in dieser Methode leicht die Spuren jener jetzt völlig vergangenen Zeit, da dem Gelehrten die Gelehrtensprache, die lateinische, werther und geläufiger sein mußte, als seine rohe, zu Geschäften unbrauchbare Muttersprache. Damals, als die schwachen Reste römischer Kultur noch der einzige Haltungspunkt waren, an welchen alles andere Wissen wieder hervorgezogen werden mußte, damals war es natürlich, daß man die Jahre und den Ueberdruß der Jugend nicht scheute, nur um das große Werk zu vollbringen, die deutsche Zunge in eine römische zu verwandeln. Ohne eine so dringende Nothwendigkeit — wie hätte man darauf verfallen können, die Jugend zuerst nach Rom, und nicht vielmehr in die Schule Roms, nach Griechenland, zu führen? Denn wenn wir heut zu Tage noch bei den Alten lernen müssen, so ist doch nicht zu leugnen, daß die Römer, auch in ihren besten Zeiten, noch weit mehr im eigentlichen Verstande Schüler der Griechen waren. Virgil findet sich im Homer wieder, Terenz übersetzte den Menander, Cicero ließ die Stoa lateinisch reden, und einige wenige Fragmente griechischer Oden reichen hin, uns die Quellen der Horazischen Oden anzudeuten. In die Geschichte, in die ganze Verfassung der Römer hat sich unaufhörlich ein feiner Strom griechischer Kultur ergossen; nur daß er hier nicht in seiner ursprünglichen Reinheit blieb; nur daß der Nachahmer, zudem wenn er eines so wilden Ursprungs ist, wie der Römer, nie die Gewandtheit, nie die natürliche Energie seines Meisters gewinnt, und dagegen in den falschen Zierathen einer mißverstandenen Kunst zu glänzen sucht. Es ist unter andern dieser Fehler, vor dem wir Schutz suchen bei den Alten, aber vor ihm mußte der Römer zu den Griechen entfliehen. Der Kontrast zwischen dem Stil der griechischen und der römischen Schriftsteller ist aufs wenigste ebenso auffallend, als der zwischen dem römischen und dem französischen Ausdruck.

Man bemerkt, daß Kinder von Kindern am leichtesten sprechen lernen. Sollte nicht noch weit besser die Jugend von der Jugend empfinden lernen? Nur müßte hier die Lehrerin eine gebildete, erhöhte, idealisch schöne Jugend sein. Einst lebte ein solches Ideal, und das Glück hat uns ein redendes Gemälde desselben aufbehalten, — in den griechischen Schriftstellern. Wer als Mann den Homer liest, den wird ein häufiges Lächeln anwandeln, wie wenn er der Geschäftigkeit eines rüstigen Knaben zusähe. In das nämliche Lächeln lösen sich häufig die Anstrengungen des Denkers auf, der den Plato liest und freilich hier so wenig wie bei Xenophon diejenige Belehrung findet, die

für unser Zeitalter eine reife, männliche genannt werden könnte. Es ist daher ein Herabsteigen, nicht ein Emporklimmen, wenn man in spätern Jahren die Griechen liest, obgleich auch dieses sein großes Interesse hat, wie wenn der bejahrtere Mann sich in die Kreise liebenswürdiger Jünglinge mischt, um hier seine verlorene Lebhaftigkeit einmal wieder zu sehen und zum Stoff seiner Betrachtungen zu machen.

Jetzt pflegen Homer und Plato, wenn sie überall noch gelesen werden, doch weder dem ihnen eigentlich angemessenen frühen, noch dem reifen Alter, sondern vielmehr demjenigen in die Hände gegeben zu werden, für das sie am allerwenigsten taugen: jungen Leuten, die gerade eben sich über sie erhoben haben, ohne gleichwohl schon fähig zu sein, sie als den Gegenstand ihres Nachdenkens zu benützen. Der Jüngling beschäftigt sich am wenigsten gern mit dem Knaben, dem er nur eben entwachsen ist, und es würde ihm schädlich sein, wenn man ihn dazu zwingen wollte. — So geordnet ist also die Lektüre der Griechen ein wahrer Rückgang. Und die ganze alte Literatur, so geordnet, daß man Kinder mit den so vieles voraussetzenden römischen Schriftstellern quält, die gerade in die spätern Jünglingsjahre fallen sollten, und daß man die frühern Griechen, die nun nothwendig noch länger zurückgelegt werden müssen, hier auf auf jene folgen läßt: so gestellt, ist diese unschätzbare Sammlung von Denkmälern, welche uns in ihrer wahren Folge den Menschen in seinem natürlichen Wachsthum so trefflich vergegenwärtigt, in eine gänzlich verdrehte torturähnliche Lage gebracht, in welcher sie unmöglich der Jugend ihre Reize zeigen, unmöglich die Liebe derselben gewinnen kann, und sich ihr umsonst zur Führerin durch die Jahre des Unterrichts anbietet.

Es sind seltene Fälle, daß ein Knabe sich durch Fleiß und Genie über die Unzweckmäßigkeiten der gegenwärtigen Lehrarbeit wegarbeitet; aber wenn er auch einzelne Schönheiten eines einzelnen alten Schriftstellers auffaßt, wenn er sich selbst bis zum Enthusiasmus dadurch bewegt fühlt — welcher weite Unterschied noch zwischen hier und zwischen dem immer lebhaften, immer steigenden Interesse, mit welchem er die ganze alte Literatur in ihrem Zusammenhange verfolgen würde, wenn sie, wie es in ihrer Natur wirklich liegt, mit ihm vom gleichen Punkte ausgegangen wäre, und in ihrem Fortgange mit dem seinigen immer gleichen Schritt gehalten hätte!

Die neuern Pädagogen, welche die alten Klassiker aus den Schulen verbannen wollten, legten die Voraussetzung zu Grunde, daß diese Bücher der Jugend kein Interesse abgewännen, noch abgewinnen könnten und sollten, weil sie der Natur des frühen Alters durchaus nicht angemessen seien. Damit stimmen die Betrachtungen, welche ich vorhin anzudeuten versuchte, eben so vollkommen als mit der leidigen Erfahrung zusammen, — sofern von der gewöhnlichen Methode die Rede ist. Jene Voraussetzung würde sich aber vollkommen in die umgekehrte verwandeln, und der Grund des Streits wäre gehoben, wenn man die

griechiſche Literatur auf die angegebene Weiſe benützte. Denn dieſe paßt, wenn man ſie nur der Zeitfolge ihrer Entſtehung nach ordnet, ſo ganz für die Jugend, wie man niemals hoffen kann, daß irgend ein neuerer Schriftſteller etwas für dieſelbe werde ſchreiben können. Er wird ſich vielleicht trefflich in die Kinderjahre hinein denken, aber unmöglich kann er ſich in ſie hineinfühlen. Ueber dem Bemühen, ſich recht in die jugendliche Seele zu vertiefen, wird er in Gefahr gerathen, dieſelbe auf dem Punkte, wo ſie ſteht, feſtzuhalten; anſtatt dem Streben, womit ſie ſchon von ſelbſt von dieſem Punkte hinwegeilt, fortzuhelfen.

Ein Unterrichtsplan, nach jenen Betrachtungen entworfen, würde den Vortheil einer großen Einfachheit, einer äußerſt leichten Ueberſicht haben. Wo man die Jugend zu irgend einer Erhebung des Geiſtes vorbereiten wollte, da ſähe man nur nach, welchen Weg die natürliche Entwickelung des menſchlichen Geiſtes von ſelbſt genommen habe; jene alten Dokumente würden zugleich die Anweiſung und die Mittel zur Ausführung an die Hand geben.

Auch einer großen Geſchmeidigkeit in der Anwendung darf ſich dieſe Methode rühmen.[168]) Für jedes Alter, für jede Stufe der Jugendbildung iſt die alte Literatur ſo reich an Hilfsmitteln, daß man ſich im Gebrauch derſelben mit großer Leichtigkeit nach den verſchiedenen Anlagen und Temperamenten richten kann. Sie in ihrem ganzen Umfange mit der Jugend durchzugehen, würde bei den meiſten ganz unmöglich ſein; man kann aber aus dem, was für jedes Alter gehört, ſo viel und ſo wenig herausheben, als die Bedürfniſſe und Fähigkeiten eines jeden verlangen, und der Zuſammenhang des Ganzen läßt ſich immer durch mündliche Erläuterungen leicht ausfüllen, wenn man nur nicht durch unzeitige Vorſprünge den Hauptfaden zerriſſen hat.

Die Schwierigkeiten der griechiſchen Sprache ſind zwar weit größer als die der lateiniſchen. Aber eben dies iſt ein Grund, jene Sprache, damit ſie länger gelernt werden könne, eher anzufangen als dieſe. Die zarte Jugend dadurch mehr als gewöhnlich anzugreifen, darf man gar nicht fürchten, denn die Schwierigkeiten des Griechiſchen liegen nicht in jedem einzelnen Schriftſteller beiſammen, ſondern ſie beruhen eben darauf, daß dieſe Sprache eine ſo lange Reihe von Jahrhunderten hindurch, und an ſo vielen Orten, folglich auch in ſo vielerlei Geſtalten geſchrieben worden iſt; daher jeder Schriftſteller ſein eigenes Studium erfordert. Dies drückt den, welcher ſich ihrer aller auf einmal bemächtigen will; aber durch die Vertheilung derſelben auf die verſchiedenen Alter, für die ſie gehören, werden auch die Schwierigkeiten vertheilt und unmerklich gemacht. Homer kann einem Knaben kaum ſo viel Mühe machen — wofern man nicht ſogleich auch eine vollſtändige Grammatik lehren will, — als Cornelius Nepos. Zwar die Manigfaltigkeit der Wörter iſt dort größer; dagegen hat jener eine weit leichtere Konſtruktion vor dieſem voraus.

Die ganze angegebene Veränderung der Methode würde in der übrigen Anordnung der Studien keine große Revolution hervorbringen. Sie würde nur einige Nachgiebigkeit von derselben verlangen, hauptsächlich in Rücksicht auf Latein und Geschichte, und auch hier nur in den untern Klassen. Denn in den beiden obersten, besonders in Prima, würden die römischen Schriftsteller und die Universal- sowohl als Staatengeschichte nebst den neuen Sprachen recht eigentlich ihre Stelle finden, und alsdann hoffentlich mit beträchtlich vermehrtem Interesse getrieben werden. Nur daß die frühere Jugend in der Geschichte nur in dem Maaße würde fortrücken dürfen, als ihre Fähigkeiten es ihr möglich machen, sich in die verschiedenen Zeitalter lebhaft hinein zu versetzen. Wäre im Lateinischen schon ein kleiner grammatikalischer Anfang gemacht, so ließen sich allenfalls dann und wann ein paar Stunden anwenden, damit das schon Gelernte nicht wieder in Vergessenheit gerathe. Uebrigens hilft auch die griechische Sprache, die römische zu erleichtern.[169])

Der Anfang müßte bei Knaben von 8—10 Jahren mit Homer's Odyssee gemacht werden. Es ist unmöglich, hier in der Kürze zu beschreiben, wie sehr noch insbesondere dieser Schriftsteller und dieses seiner Werke theils zur frühen Lektüre geeignet ist, theils alle die ersten nothwendigen Grundlagen zur Entwickelung des Geistes so vollständig herbeischafft. Ich bemerke nur, daß nie ein Buch größere Einflüsse in die ganze Literatur aller Zeiten gehabt hat, als die Homerischen Gesänge. — Jeder gebildete Grieche und Römer wußte sie auswendig, und daher wird man fast bei allen folgenden Schriften dieser Nationen an den Vater der Dichter erinnert.[170])

Noch für einen Hauptpunkt muß ich die gütige Aufmerksamkeit bemühen, auf welche ich gewagt habe, bei diesem Aufsatze zu rechnen. Das bisher Betrachtete nämlich sorgt für die Bedürfnisse eines vollständigen Unterrichts nur zur Hälfte, obgleich für die wichtigere Hälfte. Was noch übrig ist, läßt sich unter dem Worte Naturwissenschaften befassen. Es wäre ungereimt, den Jugendunterricht auch in Rücksicht auf diese von dem allmählichen Fortschritte der Entdeckungen abhängig zu machen. Denn diese flossen nicht wie das, was den Menschen und seine Empfindungen betrifft, aus der Natur des menschlichen Geistes, sondern der Zufall verstreute die Nachrichten, welche er uns von der Natur gab, durch viele Jahrhunderte, ohne daß darum die Schätze der heutigen Naturwissenschaften einen besonderen Punkt der Ausbildung erforderten, durch den sie nur uns und nicht etwa eben so gut den Alten zugänglich gewesen wären.

Ich unterlasse es, für die so allgemein anerkannte Nothwendigkeit, diese Studien in den Schulunterricht aufzunehmen, auch noch meine Gründe anzuführen. Junge Bremer werden so viel weniger fürchten dürfen, daß man sie darauf Verzicht thun lassen wolle, da das Interesse und die Achtung, welche diese Kenntnisse hier finden, einen so vortreff-

lichen und immer lauter redenden Zeugen an dem hiesigen Museum besitzt, und da dieses zugleich dafür bürgt, daß seine schätzbaren Kabinete der jetzt sich bildenden Jugend den Reiz jener Wissenschaft noch künftighin immer gegenwärtig erhalten werden.

Sowie die manigfaltigen Studien, welche die alte Literatur befaßt, ein Ganzes ausmachen, dessen Mittelpunkt das Interesse am Menschen ist, so werden auch die Naturkenntnisse unter sich in ein ähnliches Ganzes geordnet werden müssen, das einer encyklopädischen Vollständigkeit bedarf, um das Interesse an der Natur zu gründen, mit welchem weiter das Interesse an der Mathematik in enger Verbindung steht. Ich behalte es mir vor, darüber einen bestimmtern Plan zu entwerfen, wofern mir die Ehre zu Theil werden sollte, die vorher angezeigten Ideen in wirklicher Ausführung darstellen zu dürfen.

Nach den Erfahrungen, die ich vor einigen Jahren bei dem Versuche einer frühen Lektüre des Homer gemacht habe, wird dazu ungefähr täglich eine Stunde erfordert. Sollte dies Schwierigkeiten finden, so ließe sich freilich mit 4 Stunden wöchentlich anfangen, wenn dabei zwei andere einer verwandten Nebenbeschäftigung, etwa der ältesten griechischen Geschichte gewidmet wären; doch müßte eine solche Beschränkung nicht lange dauern, oder nicht genau genommen werden.

6 andere Stunden wöchentlich würden für die Naturkenntnisse erfordert. Anfangs könnten auch hiervon eine oder ein paar Stunden einer fortgesetzten Uebung in den ersten Gründen der lateinischen Sprache abgegeben werden.

Ich fühle es lebhaft, wie wenig Zutrauen sich Pläne versprechen dürfen, welche eine bedeutende Verrückung bisheriger Gewohnheiten zum Zweck haben, wo sie nicht durch Hinweisung auf eine gelungene Ausführung unterstützt werden können.

Da ich indessen an diesen Ideen mit einer durch Erfahrung bestätigten Ueberzeugung hänge, so habe ich geglaubt, an Uebernehmung öffentlicher Lehrstunden nicht eher denken zu dürfen, bevor ich wenigstens eine kurze Anzeige meiner Ueberzeugungen dargelegt hätte. Ich schließe mit dem Wunsche, daß dieser Aufsatz hauptsächlich nur von dieser Seite angesehen werden möge.

J. F. Herbart.

2.

Abhilfe für die Mängel der Gymnasien und der Realschulen.

Zuvörderst bitte ich um geneigte Nachsicht für die Bemerkung, daß eigentlich die Schulen besser wissen können und sollen, was ihres Amtes ist, als der Staat und dessen sämtliche Behörden; und dies nicht bloß darum, weil die Schulen sich selbst am unmittelbarsten beobachten, sondern aus dem ganz allgemeinen Grunde, weil die Schule überhaupt der Sitz des Wissens ist. Sollte der unglückliche Fall eintreten, daß der Staat mehr wüßte als die Schule und die letztere von jenem sich müßte gefallen lassen, nicht bloß Befehle, sondern auch Belehrungen zu empfangen: so läge ein solcher Fall außer dem natürlichen Verhältnisse der Dinge und wäre als eine kurz dauernde Ausnahme zu betrachten. Die Schule muß vielmehr die Befehle selbst, denen sie Folge leisten soll, erst überlegen, um zu finden, wie dieselben mit gar manchem, was sich stillschweigend von selbst versteht, in Einklang zu bringen seien. Sonst entsteht ein übertriebener Diensteifer, der keinen Dank gewinnt, wenn er sich auch wohl mit dem Buchstaben gegebener Vorschriften entschuldigen kann. — Es soll mir nicht an Freimüthigkeit fehlen, tiefer unten deutlich zu sagen, was ich hiermit meine; für jetzt aber liegt mir daran, aus dem, was so eben ganz allgemein bemerkt worden, eine ebenso allgemeine Folgerung zu ziehen. Gesetzt nämlich, übertriebener Diensteifer der Schulen wäre wirklich irgendwo der verborgene Grund, weshalb allerlei Mißhelligkeiten zwischen ihnen, den Behörden und dem Publikum, entständen (das letztere pflegt bekanntlich seine eigentlichen Bedürfnisse besser zu fühlen, als zu erkennen, und in seinen Klagen selten die rechten Worte zu treffen), so würde sich hieraus ergeben, daß gar keine harten, strengen, heftigen Maßregeln rathsam wären; sondern nur einerseits eine ganz sanfte Andeutung, der Diensteifer sei in gewissen Punkten zu weit gegangen; andererseits aber (was schwerer zu bewerkstelligen ist) Veranlassung und Erweckung einer neuen Art von Thätigkeit, damit die vorhandenen Kräfte ungezwungen und von selbst von ihrer falschen Spannung zurückkommen und ihr natürliches Geleise alsdann selber finden möchten.

Jetzt scheint es mir nöthig, einiger der mir bekannt gewordenen Aeußerungen von Unzufriedenheit mit unsern Gymnasien ganz kurz zu erwähnen.

Erstlich hört man reden von zu viel Gelehrsamkeit, wobei der praktische Verstand und die Vorbildung zum Geschäftsleben leide. — So wenig ich mit dieser Klage im Ganzen sympathisiren kann, weil sie Trägheit und Bequemlichkeit begünstigen könnte: so verberge ich mir doch nicht, daß die Menschenkenner oftmals über gelehrte Steifheit und über Grübeln statt des Handelns klagen; ja mir sind im Laufe meines Lebens davon einige auffallende Beispiele bekannt geworden; und ich glaube sogar a priori die psychologischen Folgen eingepfropfter Gelehrsamkeit in Köpfen, die nicht dafür, wohl aber fürs Geschäftsleben geboren waren, einzusehen. Und schon deshalb bin ich der offene Gegner alles gewaltsamen Drängens und Pressens der Schüler zum Lernen — während ich dagegen von jeher gesucht habe, den natürlichen Reiz einer jeden Wissenschaft für jede Stufe des jugendlichen Alters so wirksam als nur immer möglich zu machen.

Zweitens hört man Klagen über Mangel an Frohsinn unserer Schuljugend. — Diese Klage finde ich noch mehr begründet, als die vorige. Ueberhäufung mit häuslichen Arbeiten, unnützen Schreibereien, die bis spät Abends dauern (wohl gar bis in die Nacht) und die zu allen Unterschleifen des Abschreibens verleiten, sind nichts Seltenes; daneben fehlt es zu andern Zeiten an Beschäftigung, natürlich weil die Eltern um desto weniger daran denken können, den Kindern zu thun zu geben, je mehr sich das Gymnasium die Miene giebt, ihre ganze Zeit und Kraft in Anspruch nehmen zu müssen. — Ueberhaupt aber ist, meines Erachtens, heitere Stimmung der Schüler und der Lehrer, im Ganzen genommen, die erste und unerläßliche Probe des guten Zustandes einer Schule.[171]) — Und über diesen Punkt muß ich mir gleichwohl Stillschweigen auferlegen, denn: difficile est, satiram non scribere!

Drittens. Es wird geklagt über harte Strafen und rauhe Behandlung der Schüler im Ganzen genommen.

Bekanntlich ist frühere Impunität und schwaches Benehmen bei ernstlichen Vorfällen der natürliche Grund, weshalb der Unfug überhand nimmt und mit ihm die Strafen. Durchgreifende Strenge, besonders in Hinsicht nothwendiger Relegationen, dürfte wohl manchmal zu sehr gescheut worden sein. Hierzu ist aber eine für solche Fälle genau bestimmte Schulordnung nothwendig.

Viertens. Von bedeutenden Schulmännern soll geäußert worden sein: die Schule habe nur fürs Lernen zu sorgen; auf eigentliche Erziehung könne sie sich nicht einlassen; diese sei eine häusliche Angelegenheit. In welchem Sinne diese Aeußerung ausgesprochen worden, kann unerörtert bleiben; gewiß aber scheint es mir, leider! daß dies der wahre und eigentliche Mittelpunkt aller Klagen sei, in welche Worte sie sich auch kleiden mögen. — Sähen die Eltern, sähe das Publikum, daß wahrhaft die Jugend in den Schulen erzogen werde, so könnte gar keine Unzufriedenheit stattfinden, neben einer so großen Güte würde

man alle kleinen Uebel gering achten. Aber wenn wirklich unſere Schulen das Erziehen den Eltern zuſchieben, ſo ſcheinen ſie nur zu ſpotten! Denn unmöglich kann noch an wirkſame häusliche Erziehung gedacht werden, nachdem die Schulen einmal die beſten Kräfte und Tagesſtunden der Jugend ſo ſehr aufzehren, daß von häuslicher Muße kaum noch die Rede iſt.

Die Klagepunkte mehr zu häufen, zu entwickeln, zu unterſuchen, iſt nicht meine Sache; das Geſagte wird zureichen, um mich wegen einer Aeußerung zu rechtfertigen, die ich nicht zurückhalten kann. Seit vielen Jahren nämlich glaubte ich zu bemerken:

> daß unſere Gymnaſien das bekannte Edikt wegen der Prüfung der Abiturienten dergeſtalt im Auge zu haben ſcheinen, als wäre es die Summa aller Pädagogik.[172])

Da nun dies wohl nicht die Abſicht des hohen Miniſterii d. g. A. ſein konnte: ſo wird meine ſchon oben geäußerte Meinung, daß die Schulen aus übertriebenem Dienſteifer gefehlt haben, hoffentlich nichts Anſtößiges haben. Wenigſtens werde ich hiermit denjenigen Schulen nicht unrecht thun, die ſich einen geſetzlich vorgeſchriebenen Lehrplan ſelbſt wünſchten, ſtatt ſich zu freuen, wenn ſie nach eigener Einſicht handeln dürfen; einer Einſicht, die ſie beſitzen ſollen, und deren Mangel ihnen kein Lehrplan erſetzen kann.

Es wäre nun weiter zu unterſuchen, ob dieſer übertriebene Dienſteifer, der die Schulen von verſtändiger Benutzung einer an ſich vortrefflichen Vorſchrift mehr oder weniger entfernte, nicht noch tiefer liegende Gründe habe. — Bei uns war es offenbar zuerſt das, welches den Geiſt der Nummern in ſich ausbildete: man wollte nicht zurückbleiben. Dies könnte perſönliche Urſachen haben, und es käme nun darauf an zu wiſſen, ob in andern Gegenden der preußiſchen Monarchie auf ähnliche Charaktere das erwähnte Edikt ähnlich gewirkt habe? Wenigſtens erinnere ich mich, Schulprogramme geſehen zu haben, die bei weit ſchwächerer Kraft doch ein ähnliches Streben zu verrathen ſchienen; und wenn nicht die nämlichen übeln Folgen merklich geworden ſind, ſo kann das wohl an der Schwäche, vielleicht auch an der minder aufmerkſamen Umgebung gelegen haben.

Soviel iſt gewiß: es giebt außer den perſönlichen Urſachen auch allgemeine; theils in den Meinungen des Zeitalters, theils in der unabänderlichen Beſtimmung der Gymnaſien ſelbſt.

Da der Unterricht in den beiden klaſſiſchen Sprachen des Alterthums das unterſcheidende Merkmal der Gymnaſien von andern niedern Lehranſtalten ausmacht: ſo kommt natürlich alles auf die Geſichtspunkte an, aus welchen der Werth der alten Sprachen beurtheilt wird. Der Streitfrage, wie früh, und auf welche Weiſe dieſer Unterricht ſoll

betrieben werden, ist in den beiden letzten Dezennien das größte Unglück begegnet, was einer wichtigen Frage zustoßen kann; sie ist nämlich zwischen zwei Parteien verhandelt worden, die beide gleich unfähig waren sie zu untersuchen; und in solchen Fällen kann man sicher erwarten, daß die Frage völlig verschoben wird. Die einen wußten mit Kindern umzugehen, und sahen den enormen pädagogischen Fehler des gewöhnlichen Lateinlernens; der alten Sprachen aber waren sie nicht mächtig genug, der Mathematik noch weit weniger; daher, obgleich sie auf der negativen Seite völlig recht hatten, doch ihr Positives kraftlos und beinah kindisch war.[166]) Dies benutzte die Gegenpartei, die zwar im Ganzen wohl eben so unwissend in der Mathematik war, aber das Alterthum kannte. Und so konnte unter andern ein so elendes Buch, wie Niethammer's Streit des Humanismus und Philanthropinimus, eine Zeitlang Aufsehen machen. Wer die erwähnte Streitfrage gründlich untersuchen will, der muß von beidem, der lateinischen Sprache und der Mathematik, samt dem was beiden angehört, hinreichende Kenntniß besitzen, um davon einen freien, selbständigen Gebrauch zu machen. Sonst kann er wohl allerlei Vortheile aufzählen, die möglicher Weise aus dem Sprachstudium sich erwarten lassen; aber er kann weder den damit verbundenen Verlust, noch den möglichen Ersatz berechnen. So fallen z. B. alle die bekannten Anpreisungen der aus der Grammatik entspringenden Vortheile in das Gebiet der bedingten und selbst sehr engbegrenzten Wahrheiten, sobald man aus hinreichend umfassender pädagogischer Erfahrung die weit kräftigere Gymnastik des Geistes durch die Mathematik kennt*), und noch obendrein ist aller Streit unnütz, sobald man einsieht, daß man gar nicht nöthig hat, pädagogische Fehler zu machen, um Grammatik so gründlich, als es verlangt wird, lernen zu lassen; wenn man nur Geduld hat, das diesem Studium angemessene Alter, welches allein für die Vortheile derselben empfänglich ist, zu erwarten, und wenn man die Individuen, die dazu Geschick haben, unterscheidet von denen, bei welchen alles Einprägen auf die Dauer nichts als Ueberdruß bewirkt.

Seitdem nun Voß den Wismayrischen Lehrplan zurückgewiesen hatte, meinten die Philologen, in jener Streitfrage, die gar nicht vor das Forum der Philologie gehört, gewonnen Spiel zu haben, obgleich meines Wissens überall kein kompetenter Richter darüber gesprochen hatte.[174]) Und als das Edikt wegen der Abiturienten erschien — welches den Terminum ad quem, den Zeitpunkt im Sprachunterricht ganz richtig dergestalt feststellt, daß, wenn ein Schüler ihn nicht erreicht, die Schuld davon nicht an dem Gymnasium, wohl aber an der nicht umzuschaffenden und nicht gewaltthätig zu störenden Individualität

*) Die Billigkeit erfordert hier zu bemerken, daß sich manchmal eben so unkluge Anpreisungen der Mathematik, als der Sprachstudien hören lassen. Nur deutlich gedachte Einsicht in die pädagogische Wirkung und Zusammenwirkung der verschiedenen Wissenschaften kann in Dingen dieser Art zu richtigen Entscheidungen führen.[173])

des Schülers liegen darf — da meinten die Schulmänner, sie müßten nun völlig ihre Virtuosität im Produziren von Abiturienten mit Nr. 1 darthun, ohne zu überlegen, ob für einen Schüler, der sich den dargebotenen gelehrten Vorrath anzueignen fähig war, zehn andere aus der natürlichen Richtung ihrer Bildung herausgetrieben würden oder nicht; ob Liebe zu den Wissenschaften oder ein düsterer Ernst, eine ängstliche Stille, eine pedantische Gelehrsamkeitskrämerei selbst mit Gegenständen des Gefühls, des Geschmacks und der Spekulation daraus entstehe; — ohne zu überlegen, ob der vorhandene vorgefundene Geist der Schulen und des Publikums sich bessern oder verschlimmern werde, wenn nun an die Stelle früherer Abspannung auf einmal der Heißhunger des Viellernens trete; — ohne darauf zu hören, daß von Anfang an sich eine Reaktion im Publikum regte, welche dadurch, daß man das Abiturienten-Prüfungsgesetz durch die ungeschickte Ausführung verhaßt machte, nur verstärkt werden konnte, statt daß sie durch ein verständiges Benehmen jetzt längst nicht bloß zum Schweigen gebracht, sondern in freiwillige, freundliche Mitwirkung verwandelt sein müßte. Solche Explosionen, wie der noch immer kochende Geist jener Reaktion sie dargeboten hat, solche manigfaltige Ungunst der Familien, Zänkerei der Lehrer unter einander, Groll der verschiedenen Lehranstalten unter sich, ewiges Klagen vor den Behörden, über die Behörden und endlich der Behörden selbst beweiset zur Schmach der Schulen, daß die, welche das Abiturienten-Edikt zur Richtschnur ihres ganzen Verfahrens machten — nur Philologen waren, oder wenigstens nur als solche zu handeln verstanden.

Und gleichwohl, wenn man die Männer, die von dieser harten Aussage getroffen werden, näher betrachtet, so sieht man leicht, daß von richtigern Meinungen der Zeit geleitet, sie richtiger würden zu handeln im Stande gewesen sein. Sie glaubten ihre Schuldigkeit zu thun, und dies um desto vollkommener, je mehr Nebenrücksichten sie verschmähten! Sie waren befangen in allgemeinen Irrthümern, und sind es noch.

Der Grund des allgemeinen Irrthums liegt noch tiefer, er liegt theils im Mangel an Kenntniß des menschlichen Geistes, wovon hier nicht die Rede sein kann; theils in unserer Lage gegen die Vorzeit, und darüber muß ich des Folgenden wegen einiges sagen.

Wir schätzen uns glücklich, auf dem von den Alten schon urbar gemachten Boden zu wohnen, und gewiß mit Recht. Daß nun unsere Jugend die alten Sprachen lernen müsse, um sich mit dem Alterthum in Verbindung zu setzen, betrachten wir als eine Sache der Nothwendigkeit, die man sich des Gewinnes wegen müsse gefallen lassen, ohne über die Inkonvenienz vieler Sprachen, wo nur eine nöthig wäre, zu murren; — auch dieses ist ohne Zweifel im allgemeinen richtig. Nichtsdestoweniger läßt sich diese Nothwendigkeit des Sprachstudiums mit den Kinderkrankheiten vergleichen, die jedes Individuum überstehen muß, und bei guter Pflege auch meist glücklich übersteht, während,

wenn die Krankheit verkannt und falsch behandelt wird, große Gefahren eintreten, und lebenslängliche Siechheit erfolgen kann. Solche Gefahr wächst, wenn sie abgeleugnet wird; sie verschwindet, indem man sie anerkennt und ihr zuvorkommt; gleichwohl ist man geneigt, sie zu übersehen.

Ableugnen, daß die Jugend durch anhaltendes und strenges Sprachstudium während einiger Jahre in einen gespannten Zustand versetzt wird, der mit natürlicher Entwickelung des Geistes nicht identisch ist, — dies ableugnen hieße mit sehenden Augen blind sein wollen. Der gespannte Zustand wird bei den meisten Individuen ein Zustand des wirklichen Leidens, dem die Natur des Kindes sich zu entwinden sucht, und in welchem es nur durch Strafen, Ermahnungen, Lockungen des Ehrgeizes und dgl. kann festgehalten werden. Nun kann freilich die menschliche Natur viel ertragen; sie hat eine ungeheure Kraft, sich wieder herzustellen, wie in körperlicher so auch in geistiger Hinsicht. Aber eben dieser Umstand verführt gar leicht die Schulmänner wie die Aerzte: zu viel zu wagen; — mit dem Unterschiede, daß die Aerzte für ihr Wagestück nur dann gelobt werden, wenn der Erfolg glücklich ist, die Schulmänner aber den Patienten schelten und schmähen, wenn sie ihn nicht zu heilen verstehen. Und warum geht ihnen das ungestraft hin? Weil sie ihre Unwissenheit im Punkte der Menschenkenntniß und Menschenbehandlung zu bedecken verstehn mit dem Glanze ihrer Gelehrsamkeit.

Und hier komme ich nun auf den zweiten der schon oben unterschiedenen Gegenstände: auf die unabänderliche Bestimmung der Gymnasien selbst, sofern sie die Uebel, worüber man klagt, desto gewisser aus sich selbst hervorbringt, je genauer sie vorgeschrieben und beobachtet wird, bloß mit dem Eifer, ans Ziel zu gelangen, ohne Rücksicht auf Fähigkeit, Lust und Liebe derer, die man dahin bringen will.

Die Gymnasien sollen alte Sprachen lehren. Dies einzige Wort kündigt zwei Dinge auf einmal an: eine leidende Jugend und übermüthige Lehre. Ich berufe mich auf die Erfahrung, zunächst auf die vorliegenden Thatsachen.

Schon oben habe ich eingeräumt: das Leiden der Jugend könne gering, unmerklich, vorübergehend, der Gewinn dagegen bleibend sein. Hier räume ich ferner ein: der Uebermuth der Lehrer könne sehr gemildert, ja überwogen werden durch persönliche Tugenden.

Aber ich hoffe, man werde mir gegenseitig einräumen: jeder Stand hat seine natürlichen Vorurtheile, wie seine natürlichen Interessen und Maximen, und die Klugheit erfordere, daß man im allgemeinen sich auf die Folgen der Standesvorurtheile gefaßt halte, und keine Rechnung auf die Möglichkeit der Ausnahmen begründe.

Die Gymnasiallehrer müssen Philologen sein, alle, oder doch die meisten. Sie müssen also die Vorliebe jedes Gelehrten für seine Wissen-

schaft auf einen Punkt hintragen, der in der Vergangenheit liegt*), während die Schüler in der Gegenwart leben und wachsen. Daher unvermeidliche Reibung! Nun werden die Lehrer verdrießlich, hart, steif, kurz, sie hören auf Pädagogen zu sein, wenn sie es auch je zuvor gewesen wären. Diese allgemeine und allbekannte Geschichte will ich nicht ausmalen; vielmehr glaube ich mich von hier an kurz fassen zu können.

Mein Schluß aus dem Gesagten lautet so: die Gymnasien sind ihrem Wesen nach nicht die natürlichen Wohnsitze des pädagogischen Geistes; darum muß er von außen her in sie hineingetragen werden.

Und dies kann nur dann erwartet werden, wenn ihnen gegenüber andere Schulen stehen, welche sich nach der strengen Regel der Pädagogik richten, also ihrem Ziele, der Menschenbildung nicht auf dem Umwege der alten Sprachen, sondern in gerader Linie entgegengehen.

Hierbei werden die Gymnasien selbst, als fortwährend in Thätigkeit begriffen, schon vorausgesetzt. Sonst würde allerdings Gefahr sein, daß die Gesamtbildung des Zeitalters in der Wurzel leiden könnte.

Aber unter dieser Voraussetzung, welche für zureichend unterrichtete Lehrer bürgt, ist es offenbar, daß nicht alle Schüler, um eine vollständige Bildung zu erlangen, selbst aus den Alten zu schöpfen brauchen. Auch wollen es nicht alle.

Darum existiren schon längst die sogenannten Bürgerschulen; allein ich sehe mit Schmerz, daß die Unentbehrlichkeit derselben zu den höchsten pädagogischen Zwecken noch immer verkannt wird, und muß daher ganz unumwunden erklären, daß ich die vollständigste Ausbildung dieser Lehranstalten für die conditio sine qua non halte, unter welcher man den richtigen Gang des Unterrichtswesen einzig und allein wird hervorbringen und erhalten können.

Daß jetzt unsere Schule in ein Gymnasium verwandelt wird, kann ich meinerseits nur für ein nothwendiges Uebel, und wenn weiter nichts geschieht, für eine halbe Maßregel halten.

Es bleiben nun noch zwei andere Bürgerschulen; aber wenn es auch an Fonds nicht fehlt, wie viel wird dazu gehören, um diese auf den rechten Standpunkt zu stellen! Dahin rechne ich:

---

*) Und der mit den wahren und bedeutenden Interessen der Gegenwart nur in äußerst entferntem, sehr oft kaum erkennbarem Zusammenhange steht. Am wenigsten wird man den Schülern anmuthen, ihn zu erkennen. Aber gerade desto eigensinniger pflegen die Lehrer zu fordern, daß man daran glaube, auch wenn dieser Zusammenhang höchst problematisch, zweideutig, selbst verführerisch und schädlich wäre. Sie haben nur zu viel Glauben gefunden.

1) daß sie in ihren eigenen Augen nicht schlechter sein dürfen, wie die Gymnasien.

Darum muß es für sie eine eigene, förmliche Abiturientenprüfung geben mit Akten und Zeugnissen; diesen Zeugnissen muß irgend ein Einfluß gegeben werden, der sie dem Besitzer werth macht, und eine Kommission muß die Prüfungsakten revidiren.[175])

2) Daß sie keinen andern Ehrenpunkt haben dürfen, als einen pädagogischen.

Zwar muß bei ihnen Mathematik bis zur höhern Mechanik mit Hilfe des höhern Kalkuls, also streng wissenschaftlich getrieben werden, aber zugleich mit Benutzung anschaulicher Apparate, Modelle und dergl., also auf eine zugleich populäre und sich der unmittelbaren Anwendung anschließende Weise, so daß verschiedene Individuen darauf theils zur strengen Theorie, theils zum Praktischen Anleitung finden, je nach dem die Empfänglichkeit eines jeden es mit sich bringt. — Zwar muß bei ihnen Geschichte in großer Vollständigkeit gelehrt werden mit Benutzung alter und neuer Klassiker; aber kein Zwang des Diktirens, sondern ein anziehender, den Alten nachahmender, freier mündlicher Vortrag muß die Aufmerksamkeit fesseln. (Die Stelle des Diktirens muß allenthalben ein gutes Lehrbuch vertreten.)

3) Daß ihnen ein genauer Lehrplan gegeben werde, ohne welchen sie gar leicht Gefahr laufen könnten (aus alter Gewohnheit der Lehrer, so, wie sie gelernt haben, auch wieder zu lehren), bloße Fragmente von Gymnasien zu werden.

Der Lehrplan muß ganz dieselben Fächer umfassen, wie die Gymnasien; mit zweien Unterschieden: zuvörderst, daß statt der alten Sprachen die besten Uebersetzungen der vorzüglichsten Klassiker gelesen werden (Homer, Virgil, Livius, Herodot ꝛc.) dergestalt, daß nur das Vehikel des Unterrichts geändert sei. — Zweitens, daß auch diejenigen Fächer, die allgemein wünschenswerth sind und doch auf den Gymnasien wenig oder keinen Platz neben den alten Sprachen finden, hier gelehrt werden, also:

a) Künste: Zeichnen und Singen,
b) neuere Sprachen: Französisch und Englisch,
c) erweiterter Unterricht in der gesamten Naturkunde.

Dieser letzte Punkt ist von der äußersten Wichtigkeit, und ich erlaube mir einen Augenblick dabei zu verweilen.

Bei den besten meiner akademischen Zuhörer habe ich eine solche Schwäche in der Physik bemerkt, daß ich sie*) unmöglich für gut vorbereitet zur theoretischen Philosophie kann gelten lassen. Die Gymnasien leisten hierin so wenig, als ob sie durch die That beweisen wollten, es liege ihnen nichts an Dingen, die bei der Abiturientenprüfung nicht zu

*) Schon aus diesem Grunde; — es giebt der Gründe leider! noch mehrere.

Nr. I und II beitragen. Unterdessen greift ein Krebsschaden für die menschliche Gesellschaft, — eine religiöse Schwärmerei — täglich weiter um sich, dessen natürliches Gegengift die Naturkunde ist. Dieser Wink kann genügen, wenn Männer, denen das Wohl ihrer Mitbürger am Herzen liegt, ihn auffassen wollen.[176])

Auf jeden Fall wird es einleuchten, daß, wenn es keinen andern Grund gäbe, die Bürgerschulen zu vervollkommnen, der einzige Umstand des offenbaren Mangels an Unterricht in gewissen sehr wichtigen Gegenständen schon ein völlig zureichender Grund sein würde. Jedermann wird wissen, wie knapp die Zeit auf den Gymnasien eingetheilt ist; man hat so lange über eine kraftzersplitternde Vielseitigkeit Wehe gerufen, bis wirklich mehrere wichtige Dinge aus den Gymnasien ganz oder beinahe sind verdrängt worden. Nun bleiben die Deutschen in mancher Hinsicht, — ja gerade in solchen Punkten, die für Industrie, Gewerbewohlstand besonders einflußreich sind, hinter den Engländern und Franzosen zurück. Ist es nicht als ob wir wünschten, unser Land möge stets arm bleiben, wie es ist? — Wenn nicht: so müssen nothwendig die Fächer, welche auf den Gymnasien keinen zureichenden Platz finden, anderwärts desto besser gelehrt werden. Und wie willkommen würden neuere Sprachen dem Publikum sein, wenn dafür recht tüchtige Lehrer angestellt wären! Wie theuer werden Stunden im Französischen bezahlt! Wie wichtig könnte unter Umständen die Kenntniß des Englischen werden! — An das hier Gesagte schließt sich noch Folgendes:

4) Die hiesigen Bürgerschulen könnten schon lange einen bedeutenden Rang neben den Gymnasien einnehmen, wenn das Publikum, im Ganzen genommen, sie recht zu schätzen wüßte. Längst sollte das Gefühl des öffentlichen Bedürfnisses ihnen entgegengekommen, längst sollte die Leistung durch die Nachfrage veredelt worden sein. Da es hieran fehlt, so wird nöthig sein, durch Schriften, Bekanntmachungen und dergl. auf das Publikum zu wirken. Die Gelegenheit würde sich finden, wenn für diese Schulen etwas gethan würde, wie es denn wohl unvermeidlich wäre, bei denselben noch einen oder den andern höhern wohlgeprüften Lehrer anzustellen, wenn der Lehrplan wesentlich sollte erweitert werden.

Ohne weitere Veranlassung glaube ich, diesen Gegenstand nicht ausführlicher erörtern zu dürfen; allein ich verhehle nicht, daß einige mir sehr auffallende Behauptungen vom Unwerthe der Bürgerschulen in gewissen mir vorgelegten Aktenstücken mich früherhin ganz muthlos gemacht hatten, auf die jetzige Angelegenheit irgend ausführlich einzugehen, und mich jetzt, da ich wiederholter ehrenvoller Aufforderung mich nicht entziehen durfte, genöthigt haben, wenigstens so viel darüber zu sagen, als nöthig war, um das Verhältniß zwischen Gymnasien und Bürgerschulen daraus beurtheilen zu lassen. So sehr ich die Schwierigkeit einsehe, den letzteren ihre rechte Stellung zu geben, so gewiß bin ich überzeugt, daß sie der einzig kräftige Hebel sein werden, um

auch jene über das Eine, was uns Noth thut, zu belehren und dahin anzutreiben. Den besten Hebel dieser Art, den wir hoffen konnten zu besitzen, werden wir jetzt verlieren, noch ehe er fertig war!

Damit die Möglichkeit des Wetteifers zwischen Gymnasien und Bürgerschulen klarer einleuchtet, glaube ich erinnern zu dürfen an das, was ich anderwärts (in meinem Gutachten über Schulklassen, gegen das Ende)[177] suchte zu entwickeln: nämlich daß gleich gute Bürgerschüler und Gymnasiasten sich verhalten wie zwei Wesen, deren eins kürzer und energischer, das andere länger und dauerhafter lebt. Der Gymnasiast wird durch die weitläufige Zurüstung zur Geistesbildung, welche in den alten Sprachen liegt, so offenbar zurückgehalten, und die Früchte reifen ihm so spät, daß, wenn der Bürgerschüler ihn bei gleichem Alter nicht an Gesamtbildung übertrifft, die Schuld entweder am Individuum oder am Unterricht liegen muß. Man stelle eine wahrhaft tüchtige Bürgerschule neben ein gutes Gymnasium: es kann nicht fehlen, daß die Gedanken und Uebungen der Bürgerschüler früher ein Ganzes bilden, während der Gymnasiast noch nicht recht weiß, wohin man ihn eigentlich führe. Wenn nun jener vorangeht, dieser nachfolgt, so ist klar, daß die Bürgerschule dem Gymnasium fortwährend zum Sporn dienen wird.

Sollte man wohl hieraus einen Einwurf gegen die Existenz guter Bürgerschulen hernehmen wollen? Als ob dadurch die Gymnasien würden in ein nachtheiliges Licht gestellt werden? Ich hoffe doch, bis zu einem solchen Einwurfe würde selbst philologischer Stolz sich nicht herablassen. Sonst könnte man ihn sogleich trösten. Die Lehrer der Bürgerschulen nämlich müssen auf dem Gymnasio studirt haben; also ist dem letztern immer noch eine ganz evidente Superiorität gesichert.

Noch eines an sich geringfügigen Umstandes, der aber wichtig ist für die Menschen, wie sie sind, — muß ich erwähnen. Die Bürgerschulen müssen einen andern Namen bekommen. Denn sonst wird der Adel, dessen fürs Militär bestimmte Söhne gerade hieher, und durchaus nicht fürs Gymnasium gehören, sie nicht herschicken wollen. Daß man junge Leute, die nicht studiren sollen, dennoch durch die Gymnasialklassen gehen läßt, und sie dort mit Strenge zu Arbeiten anhält, deren Zwecklosigkeit sie selbst nur zu gut vorausſehen, — ist einer von den stärksten Beweisen von Mangel an Nachdenken und von Hingebung an unbestimmte Lobpreisungen der alten Sprachen, die an Charlatanerie grenzen.

Jetzt sollte ich noch über die nothwendigen Verbesserungen des Gymnasialunterrichts meine Gedanken hersetzen.

Hier würde ich zuerst bitten, sich nicht zuviel von einzelnen Verbesserungen und Vorschriften zu versprechen. Zum Beispiel die bekannten Uebel des Diktirens, der für Schüler und Lehrer gleich zeit-

raubenden Ausarbeitungen und Korrekturen, deren größter Theil rein unnütz ist,*) des Dozirens nach der Weise akademischer Lehrer ꝛc. — diese Uebel sind sämtlich nur Symptome einer tiefer liegenden Krankheit. Die Gymnasiallehrer würden alles das, was darüber zu sagen ist, selbst fühlen, selbst abändern, auf gar keine Befehle und Erinnerungen warten, wenn in dem Ganzen ihrer Beschäftigungen der rechte Geist wäre. Will man aber, daß der rechte Geist erwache, so muß man in dem Geschäfte selbst eine wesentliche Abänderung treffen. Was der Mensch treibt, das bestimmt im Laufe der Zeit allmählich seine Ansichten, Uebungen, Neigungen, Verfahrungsarten. Trieben die Gymnasiallehrer das, was sie treiben sollen — wäre nicht das Ganze ihres Thuns hinter den Bedürfnissen unserer Zeit zurückgeblieben, regierte nicht noch immer ein alter, aus viel dunkleren Zeitaltern herstammender Schlendrian die ganze Lehrweise: so würde das Verkehren mit dem an sich heitern und großen Alterthum den Lehrern mit guter Laune auch gute Methoden, den Schülern Muth und Frohsinn geben.

Der von vielen angenommenen Meinung, als ob das Interesse und die bildende Kraft des Unterrichts ganz von den persönlichen Eigenschaften der Lehrer berühre, — kann ich in der That nicht widersprechen, aber auch nicht beistimmen. Wenn die Lehrer einmal da sind, so, wie sie sind: dann freilich mag man die Lehrarten ändern, es wird nichts helfen. Aber die Frage: wie die Lehrer dazu kommen, so zu sein, wie sie sind, liegt tiefer.

Ernst und mühsam wird ihr Amt immer bleiben. Vieles von der sie drückenden Last müssen die Familien zu Hause, durch bessere Zucht wegschaffen; es müssen weniger Unarten der Kinder auf die Schule kommen. Dazu gehört, daß man vorkommende Gelegenheiten — besonders solche, wo die Eltern sich beklagen über zu harte Schulzucht, — benutze, um ihnen die Wahrheit zu sagen. —

Daß ich aber über einen andern wichtigen Punkt, — der die Frage, warum die Lehrer so sind, wie sie sind, sehr nahe angeht, — eine ganz entschiedene Ueberzeugung hege, ist von mir vielfältig ausgesprochen worden; ich meine die alte Weise des Lateinlernens. Von diesem behaupte ich, daß es zugleich die Lehrer und die Schüler verstimmt, und daß nur eiserne Naturen (bekanntlich giebt es deren, die auch in schädlichen Dünsten gesund bleiben) dabei bestehen können.

Anfang, Mittel und Ende dieses Lateinlernens ist eine Quälerei um geringen Lohn, und es scheint mir nicht, daß unsre jetzt so thätigen

*) Und sogar schädlich; denn ich weiß aus Erfahrung, daß dem Schüler ein Fehler, den er einmal gemacht hat, anklebt und in ihm fester haftet, als die Korrektur. Darum muß man dem Schüler keine andere Arbeiten für sich allein zu machen auftragen, als solche, die er schon größtentheils fehlerfrei machen kann. Er merkt wohl auf wenige Korrekturen, aber nicht auf viele.[178])

Gymnasien sich in diesem Punkte gerade besonders glänzender Erfolge rühmen dürften. Diejenige feine Aufmerksamkeit beim Lesen der römischen Auktoren, woraus das Gefühl und die Uebung echter Latinität entspringt, ist so individuell wie ein feines musikalisches Ohr; nur die kleinere Zahl der Schüler ist dafür aufgelegt, — und was die Hauptsache ist, erst die spätern Schuljahre gestatten die Hoffnung, die erwachende Kraft des Jünglings dahin zu lenken. So sehr ich Musik liebe: so lächerlich würde mir ein Musiker sein, der eine Menge von Knaben ohne Unterschied in die Lehre nähme, und, indem er sie zusammen geigen ließe, sie an falsche Töne gewöhnte, und sich damit peinigte bis zur Erschöpfung seiner Geduld. Dies Gleichniß trifft zwar unmittelbar nur die voreiligen Exerzitien, aber mittelbar greift es weiter. Nähme man sich mehr Zeit bis zum Lateinschreiben,*) so würde auch die dazu gerade nöthige und deshalb verfrühte Grammatikluft bekommen; sie würde einen spätern nützlichern und für sich selbst anständigern Platz gewinnen. Man würde nun früherhin dem Lehrer mehr Zeit gönnen, und das mit Recht; denn die fremde Sprache will erst gehört, vernommen, gemerkt sein, ehe man sie selbst sprechen oder schreiben kann; es ist auch nöthig, ihr Material schon ziemlich zu kennen, ehe man sich viel mit ihren Formen beschäftigen kann.

Aber was denn soll man im Lateinischen mit jungen Knaben lesen? Von den leidigen Chrestomathien und ihrem Flickwerk schweige ich.[180]) Die großen, trefflichen römischen Autoren gehören alle dem spätern Alter. — Wirklich scheint hier in frühern Jahrhunderten die lateinische Grammatik eine Art von Lückenbüßer geworden zu sein. Es war nicht möglich, mit Kindern den Cicero oder Livius zu lesen; was sollte man nun mit ihnen anfangen? Mit Kindern, meinte man, wäre doch alles einerlei; so bequem macht sich's ja noch heute die psychologische Unwissenheit! Man nahm also die Grammatik, und ließ sie auswendig lernen! — Das Griechische lag zu fern; es galt für eine höhere Potenz der Gelehrsamkeit, für eine Kostbarkeit, worauf nicht jedermann Anspruch habe.

Seitdem mir im pädagogischen Seminar eine freie Wirksamkeit (zwar nur im Kleinen und eng genug umgrenzt) zu Theil geworden ist, schickt es sich für mich besser, Lehrmethoden zu zeigen, als sie zu empfehlen.

---

*) Nicht bloß das Lateinschreiben wird übereilt auf den heutigen Schulen, sondern auch das Deutschschreiben, und dies ist ein Punkt, wo ein grober Fehler in der Meinung eines ganz vortrefflichen Verfahrens begangen wird. — Jeder Mensch kann nur in dem Maße schreiben, als er Gedanken dazu hat. Ueber seine wahre geistige Produktionskraft hinaus soll er gar nicht schreiben können. Das bloß gelernte nachgeahmte Schreiben so vieler Menschen ist ein höchst schädlicher Luxus unserer Zeit, und voreilige Schreibübungen, wobei die Worte mehr sagen, als der Mensch reif denkt und wahrhaft empfindet, verderben den Stil anstatt ihn zu bilden. Den Beweis im Großen liefert die Mehrzahl der heutigen Buchhändlerwaren.[179])

Daher lasse ich hier eine große Lücke offen, die sich ein Philologe allenfalls mit der einfachen Bemerkung ausfüllen könnte, man müsse Griechisch vor dem Latein ungefähr aus denselben Gründen lernen, weshalb man Latein früher als Französisch und Italienisch lernt; wobei ich andern zu erwägen überlasse, ob das Hervorgehen der Formen einer Sprache aus der andern etwa minder wichtig sei, als die Masse der Worte, die als Erbschaft von der alten zu den neuern übergegangen ist.

Eine kurze Andeutung muß ich mir aber noch erlauben. Wenn irgendwo das Neuere nicht bloß nach dem Aelteren, sondern auch aus dem Aeltern folgt, und zwar nicht nur in Worten, sondern auch in Gedanken, Gefühlen und Darstellungsweisen; wenn man gleichwohl das Neuere früher und das Aeltere erst von Hörensagen, dann mit vorgefaßten Meinungen später kennen lernt, — so ist die Folge: erstlich, daß man das Neuere nicht versteht; zweitens, daß man das Alte durch eine gefärbte Brille sieht, indem man seine Einbildung in die Anschauung hineinträgt.[181])

Dem falschen Enthusiasmus für die Griechen vorzubeugen, ist eben so sehr der Zweck meiner Lehrart, als mit ihrer wahren Vortrefflichkeit — mit ihrer Natürlichkeit die Natur der Kinder in Berührung zu bringen, Homer, Herodot und Plato sind meinen Zöglingen, so weit sie damit bekannt werden, eben recht; aber daß sie dieselben bewunderten, habe ich nie gehört. Will man Bewunderer der Griechen bilden, so muß man von meinem Verfahren das gerade Entgegengesetzte thun.

An diese Andeutung knüpft sich eine zweite. Die Augen der Kinder sind in der Regel gesund; sie können leicht gesünder sein, als die der Erwachsenen. Werde wie die Kinder! möchte man wohl hie und da auch einem Lehrer zurufen.

Genug! um bemerklich zu machen, daß zwischen Lehrern und Kindern eine wesentlich andere Wechselwirkung und darum eine ganz andere pädagogische Laune durch ein anderes Treiben kann hervorgebracht werden, obgleich im Ganzen genommen, wenn wir den Unterschied der Alter und der Schulklassen hinwegdenken, das Gymnasium immer dieselben Auktoren (mit wenigen Ausschließungen) zu behandeln haben wird. Diese pädagogische Laune ist nicht bloß subjektiv und individuell, sondern sie geht größtentheils aus dem hervor, was die Kinder mit den Lehrern gemeinschaftlich treiben.

Dabei muß ich aber hinzusetzen: Kinder, welche sehr schwer Vokabeln lernen, erregen, mit andern verglichen, die sehr stark hervortretende Frage: ob man wohl thue, sie zum Studiren zu bestimmen? Diese Frage wird allerdings desto deutlicher, je größere Unterschiede sich zeigen, wenn man sieht, wie leicht und bequem andre sich bald anfangen in den alten Epikern zu bewegen. Je zweckmäßiger die Beschäftigung, desto schneller wird sie von denen benutzt, die entweder durch Talent oder durch anhaltenden Fleiß wohl aufgelegt sind; — wenn nun die Schwachen und Trägern oder auch die, welche zwar Kopf haben,

aber nur für Dinge der heutigen Welt, sich bald und kenntlich absondern, so frage ich: ist das ein Vortheil, oder ist es ein Schade? Die Antwort würde nicht zweifelhaft sein, wenn wir Bürgerschulen hätten.[164])

Schon vor etwa zehn Jahren hat das hohe Ministerium d. g. A. es den Gymnasien freigestellt, ob sie mit dem Lateinischen oder mit dem Griechischen anfangen wollten. Diese Erlaubniß hätte genügen sollen.

Die höchste Staatsbehörde konnte nicht mehr thun, wenn guter Wille fehlte, und Lehrer, welche Griechisch verstehen, zu selten waren. In dem letzten Jahrzehnt aber hat sich unstreitig weit mehr Kenntniß des Griechischen in der unterdes herangewachsenen Generation verbreitet. Ob man jetzt einen Schritt weiter gehen könnte, das zu entscheiden, kommt nicht mir zu.

Ueber die beiden wichtigen Punkte, Schulaufsicht und Schulgesetzgebung, getraue ich mir ebenfalls nicht zu reden; beides liegt nicht in meinen Händen; es darf nicht scheinen, als ob ich daran Theil zu haben wünschte. Das aber glaube ich zu erkennen, daß für jetzt die Schulaufsicht nöthiger sei, und die Gesetzgebung noch lange mit dem stillen Vorbehalte behaftet bleiben werde, zu beobachten und nöthigenfalls zu ändern. Aller Gesetzgebung traue ich nur insofern eine wahre Stetigkeit zu, als sie den Augenblick ergreift, in welchem ein richtiger Zustand der Dinge schon vorhanden ist, um diesen zu bestätigen und ihm Dauer zu verleihen.[182])

Mit Absicht habe ich mich im gegenwärtigen Aufsatze einer etwas lebhaften Sprache bedient; aber in der einzigen Absicht, dadurch den Gegenstand der Berathung näher vors Auge zu rücken. Je weiter sich vielleicht mein Ausdruck von der Gemessenheit entfernt, die man in Eingaben an hohe Behörden der Strenge nach fordern kann: desto weniger Ansprüche macht meine Feder. Insbesondere werden in dem Falle, daß ich mich über die vorhandenen Schulen etwa zu nachtheilig möchte geäußert haben, gegründete Berichtigungen mir äußerst angenehm sein.

Königsberg, d. 15. Juni 1823.

Herbart.

3.

Pädagogisches Gutachten
über
Schul-Klassen,
und deren
Umwandlung,
nach der Idee des Herrn Regierungsrath
Graff.

Auf dessen öffentliches Verlangen
bekannt gemacht
von
Joh. Friedrich Herbart,
Professor der Philosophie und Pädagogik.

1818.

Herr Regierungsrath Graff, zu Arensberg, hat mich aufgefordert, über seinen Vorschlag zu einer verbesserten Einrichtung der Schulen mich öffentlich zu erklären.*)

In wiefern eine baldige, wirkliche Ausführung des Vorschlags beabsichtigt wird: muß ich es ablehnen, darüber etwas zu sagen. Meine Ansicht von der jetzigen literarischen, politischen, kirchlichen Unruhe erlaubt mir nicht, in unsern Tagen eine wahre und bleibende Reform des öffentlichen Unterrichts zu erwarten. Auch könnte ich scheinen, eigne Ansprüche einzumischen, da Herr Graff seine Idee in sehr nahe Verbindung mit meinen pädagogischen Grundsätzen gebracht hat.

Soll aber bloß von einer theoretischen Untersuchung die Rede sein, so spreche ich sehr gern die Ueberzeugung aus, daß der Gedanke des Herrn Graff würdig ist, unter den Fragepunkten der Pädagogik, an denen man nicht achtlos vorüber gehen darf, eine bleibende Stelle einzunehmen. Bekanntlich giebt es in den meisten Wissenschaften solche

*) In der Hallischen Allg. Lit. Zeitung, Nro. 153, Junius 1818. Man vergleiche Herrn Graff's Schrift: Die für die Einführung eines erziehenden Unterrichts nothwendige Umwandlung der Schulen.[183])

Fragen, die jedes Zeitalter sich von neuem vorlegen muß, wäre es auch nur, um die schon gegebene richtige Antwort mit eigener Einsicht anzunehmen.

Durch die gegenwärtigen Blätter wünsche ich demnach dazu mitzuwirken, daß die vielen würdigen Männer in Deutschland und Preußen, denen die Angelegenheiten der Erziehung am Herzen liegen, sich bewogen finden mögen, auch diesen Gegenstand in den Kreis ihrer gemeinsamen Berathungen und Diskussionen herein zu ziehen. Es ist in jedem Falle nützlich, die Angelegenheiten der Schulen einmal von einer neuen Seite zu betrachten; das dadurch veranlaßte Nachdenken wird gute Früchte bringen, wann, früher oder später, eine Zeit der ruhigen, besonnenen Wirksamkeit zurückkehrt.

So sehr ich übrigens daran gewöhnt bin, mißverstanden zu werden: so würde es mir doch doppelt unangenehm sein, wenn dies jetzt begegnete, da ich nicht mit meinen eigenen, sondern mit einem fremden Gedanken beschäftigt bin, dessen Beleuchtung von mir in gutem Vertrauen ist verlangt worden. Sollte meine Schreibart zu weitläuftig, die Darstellung zu lebhaft, und der eines Sachwalters vielleicht zu ähnlich scheinen, so muß ich deshalb um Entschuldigung bitten. In der That bin ich weniger parteiisch, als man wohl geneigt sein mag zu glauben. Nicht bloß werde ich die Einwürfe gegen Herrn Graff, so viele ich deren voraussehe, aufrichtig angeben, sondern ich selbst habe Mühe und Zeit gebraucht, um mich durch die Zweifel herdurchzuarbeiten, und mir über die Grenzen und Modifikationen Rechenschaft zu geben, welche meine Beistimmung bedingen würden. Allein auf der andern Seite giebt es auch Irrthümer zu bestreiten, und Schranken des Vorurtheils zu durchbrechen; eine Arbeit, die nicht allen gefallen kann.

Der Antrag des Herrn Regierungsrath Graff geht dahin, daß man das ganze bisherige Klassensystem der Schulen bei Seite setze; gleichviel ob von stehenden, oder von sogenannten parallelen Klassen die Rede sei.

Bevor er auseinandersetzt, was an die Stelle treten solle, bahnt er sich den Weg dahin durch Angabe einer Verbesserung, der sich das Klassensystem unterwerfen müßte, um wenigstens seine gröbsten Fehler abzulegen. Die Schulen sollten gerade so viele Klassen bekommen, als wie viele Jahre ihre gesamte Lehrzeit beträgt; alle Klassen sollten ihre Kursus zugleich anfangen und enden; neue Lehrlinge sollten nur in die unterste Klasse, und nur um die Zeit der beginnenden Kurse, zugelassen werden.[184])

Einiges von den Gründen dieser Forderung werden denkende Pädagogen auf den ersten Blick errathen. Allein hiemit nicht zufrieden, will Herr Graff alle Versetzungen aus einer Klasse in die andere ganz abgeschafft wissen. Der nämliche Lehrer, der zuerst die Schüler als kleine Knaben in Empfang nahm, dieser soll sie behalten, und zwar sie allein, ohne ihnen andere späterhin beizugesellen. Ohne Absatz und Unterbrechung soll er ihre ganze Bildung besorgen. Alljährig sollen

die schulfähigen Kinder gesammelt werden; es entstehen demnach viele Schulen nach und neben einander; der Lehrer, welcher zuerst anfing, wird auch zuerst fertig; alsdann beginnt er von neuem mit einem Häuflein kleiner Knaben, nachdem er so eben seine ausgebildeten erwachsenen Jünglinge entlassen hatte. Im folgenden Jahre wird ein anderer Lehrer fertig, und fängt eben so wieder von unten an; so drehen sich alle Lehrer in einem großen Kreise, ohne daß einer von ihnen Oberlehrer oder Unterlehrer wäre. — Daß ein solcher Vorschlag für jetzt nur als Idee zu betrachten ist, an dessen Ausführung man gar nicht denken darf: dies werden vermuthlich die meisten der schon wirklich angestellten ältern und höhern Lehrer gern bezeugen.

Was fehlt denn dem Klassensystem? Man kann durch folgenden Schluß antworten: Es zerreißt den Faden des Unterrichts eben so oft, als der Schüler versetzt wird. Nun muß aber der Unterricht ein Kontinuum sein. Folglich taugt das Klassensystem nicht.

Beide Vordersätze dieses Schlusses bedürfen des Beweises. Für den ersten Satz kann man anführen, daß es unmöglich ist, die Lehrkurse der einzelnen Klassen genau abzugrenzen, weder in Ansehung der Zeit, noch der Materien, noch der einzelnen Schüler, wenn man nämlich auf diese drei Punkte, wie sichs gebührt, zugleich Rücksicht nehmen will; — daß es eben deshalb unmöglich ist, die Kurse der einander zunächst folgenden Klassen genau an einander zu passen; — und daß der Fehler noch viel größer wird, wenn, wie gewöhnlich, neue Schüler mitten in den Kursus der ältern eintreten, und in dem Gemenge der ungleichartigen Lehrlinge die Planmäßigkeit der Beschäftigungen ganz verloren geht.

Der Beweis des zweiten Satzes beruht darauf, daß jedem Punkte der Bildung, den ein jeder Schüler erreicht hat, ein bestimmter nächstfolgender Punkt entspricht; daher, wenn man diesen nächsten nicht wirklich folgen läßt, der doppelte Fehler entsteht, daß an der vorhandenen Bildsamkeit etwas ungenutzt verloren geht, und daß der wirklich nachfolgende Unterricht nicht die ihm gebührende Empfänglichkeit des Schülers antrifft.

Hiemit habe ich fürs Erste die Hauptpunkte, um welche sich die ganze Untersuchung dreht, summarisch anzeigen wollen.

Um aber meinem Vortrage so viel Klarheit als möglich zu geben, halte ich für zweckmäßig, mich zuerst in die Vorstellungsart derer zu versetzen, welche dem Klassensystem zugethan sind. Diese haben etwas für sich anzuführen, welches, wenn es das Entscheidende wäre, die weitere Untersuchung überflüssig machen würde. Man wird mir wohl gestatten, hiebei anzunehmen, daß die Schule, von der wir reden, ein Gymnasium sei; denn was die Bürgerschulen anlangt, so erinnere ich mich, hie und da die Klage vernommen zu haben, daß man sich dabei nichts Bestimmtes denken könne.

Und was verlangt man denn von einem Gymnasium? — Ehemals:

Latein; jetzt, etwas minder beschränkt, alte Sprachen und Mathematik. Wenn die Schule noch sonst etwas lehrt, so wird dies als leichter, und schon darum als Nebensache betrachtet.

Nun ist offenbar, daß, in Sprachen und Mathematik, die Uebung und Fertigkeit des Lehrlings die Hauptsache ist; und wer das Klassensystem aus diesem Gesichtspunkte beurtheilt, der kann nicht umhin, es höchst zweckmäßig zu finden.

Denken wir uns den Schüler, der eben auf eine neue Klasse versetzt wurde! Noch betrachtet er mit Schüchternheit seine ältern Genossen, ihre Schnelligkeit und Gewandtheit; noch kann er dem Lehrer kaum folgen, denn er muß mühsam aus dem Grunde seiner Seele die einzelnen Gedanken hervorrufen, die hier eben so rasch vorüber rauschen, als sie leicht und sicher mit einander verknüpft werden. Aber nichts befördert die eignen Versuche so sehr, als das Beispiel der Geübteren; der Rhythmus der geistigen Bewegungen theilt sich mit; im Streben zur Nachahmung wird jedes Hinderniß bald bemerkt und bald gehoben; die Lücken in den Kenntnissen der Elemente füllen sich allmählich aus, wenn das Gefühl, es seien Lücken, erst geweckt ist; die Regeln zur Verknüpfung des einzelnen werden geläufig, wenn alles, was man hört und sieht, sie in beständiger Anwendung versinnlicht. So hebt sich der Schüler; und man stärkt seinen Muth, indem man ihm seinen allmählich höhern Platz unter den Mitschülern anweist. Nach ein paar Jahren wird er wiederum versetzt;[185]) und weshalb? Hier findet sich für ihn kein Muster mehr; das Beispiel der jüngern und schwächern würde ihn rückwärts ziehn, wenn er ihm nachgäbe; sein Geist eilt voraus, während der Lehrer sich mit jenen beschäftigt. Also zeigt man ihm eine höhere Stufe in der nächsthöheren Klasse; seine Empfindungen sind die nämlichen, wie vorhin, da er in die frühere einrückte; und warum die nämlichen? Weil immer das Nämliche von ihm gefordert wird, Wachsthum an Fertigkeit, Ueberblick, und Fülle des immer gleichartigen Wissens. Denn verschiedenartig kann man die Beschäftigungen der verschiedenen Klassen nicht nennen, wenn schon in der untern Cornelius Nepos, in den höhern Cäsar, Livius, Cicero gelesen werden; — es kommt ja nicht darauf an, (nämlich nach der Meinung der Schulmänner, die bloß Sprachen um der Sprachen willen lehren wollen,) daß diese Auktoren etwas Verschiedenartiges vortragen; sondern es ist alles Latein, — oder noch besser, es ist alles alte Sprache, und Beschäftigung mit Lexikon und Grammatik, ob man nun den Homer oder den Horaz, den Sophokles oder den Terenz lese. Der Schüler befindet sich hier immer auf der gleichen Bahn, er fühlt nichts anderes beim Komiker wie beim Tragiker, bei der naiven wie bei der sentimentalen Poesie. Eben so auch ist es gleichartig, (nämlich nach den Ansichten der Schulmänner, die bloß rechnen lehren wollen), ob man nach der Regel de tri oder nach der Binomialformel rechne, ob man den Weg eines Lichtstrahls oder einer Kanonenkugel bestimme; denn alles

dasjenige, was berechnet wird, fällt in Eine Klasse, in die große Klasse der Rechenexempel.

Wozu könnte hier eine Abgrenzung der Lehrkurse dienen? Was schadet es (so denken jene Schulmänner), wenn der Schüler, der in Secunda die Odyssee anfängt, den Odysseus in der Cyklopenhöhle oder in der Unterwelt antrifft? Was geht ihn Odysseus an, was die Cyklopen, und die Unterwelt? Er verachtet die alten Fabeln; aber er schätzt die neuen Formen, die sein früher gelerntes regelmäßiges Paradigma nunmehr bereichern. Und späterhin, was kümmert es ihn, ob Sokrates richtiger vom Xenophon oder vom Plato beschrieben wird? Darum ist es (in den Augen jener Schulmänner) auch erlaubt, einen Platonischen Dialog in der Mitte anzufangen, wenn der neue Primaner zu solchen Mitschülern kommt, die eben im vorigen Halbjahre ihr Pensum nicht ganz zu Ende gebracht hatten. — Was aber die Kontinuität des Unterrichts anlangt, so ist diese wirklich vorhanden. Denn die Uebung und Fertigkeit der Schüler wächst vom 8ten bis 18ten Jahre immer gerade fort; da man das einfache Gesetz befolgt, vom Leichteren zum Schwerern durch so viel Mittelglieder fortzuschreiten, als man nur finden kann. Ist nun dies alles (sprechen die Schulmänner) nicht vollkommen schön und gut? Hat nicht das Klassensystem das Verdienst, den steilen Weg, welchen der Schüler gehn soll, in eine möglichst bequeme Treppe verwandelt zu haben? Will man denn noch mehr Erleichterungsmittel? Soll die Jugend gar nicht angestrengt, soll ihr alles versüßt werden? Will man sie wohl gar durch den Inhalt der Auktoren zerstreuen; da es vielmehr am besten wäre, wenn man Auktoren finden könnte, die gar nichts enthielten: so wie eine abstrakte Rechnungsformel, von allen Anwendungen, um derentwillen sie gesucht und erfunden ist, entblößt, wirklich sehr glücklicherweise gar nichts berechnet!

Doch hier wird man mir eine Uebertreibung vorwerfen. Unsere Schulmänner erklären ja allerdings den Inhalt der Auktoren; sie zeigen ja wirklich die Anwendungen der Rechnungsformeln in zahlreichen Beispielen. — Glückliche Leute! Sie wohnen in einem warmen, milden Klima, worin den Begriffen und Grundsätzen keine scharfen Dornen einer strengen Konsequenz wachsen. Hier vertragen sich vielmehr die beiden Maximen freundlich mit einander; die eine: bei der Wahl der Auktoren nicht auf den Inhalt zu sehn, sondern auf die Sprachformen; die andere: die Auktoren wirklich ihrem Inhalte nach zu erklären, als ob in der That an dem Inhalte etwas gelegen wäre! Diese Schulmänner haben treffliche Gesellschaft an unsern Philosophen, die vor den Widersprüchen in den ersten Erfahrungsbegriffen die Augen fest zudrücken, nach dem Beispiele jenes edeln Vogels, der den Kopf ins Gesträuch steckt, um seine Feinde nicht zu sehen. Die einen und die andern befolgen als gemeinschaftliche Richtschnur die goldene Regel: Man muß es so genau nicht nehmen.

Allein ich bin diesmal durch die Natur meines Gegenstandes gezwungen, es genau zu nehmen. Ich bin in der Nothwendigkeit, meinen Lesern ein Entweder, Oder vorzulegen. Entweder sie räumen ein, der eigentliche Zweck des Schulunterrichts bestehe in Uebungen und Fertigkeiten? Wohlan, dann läßt sich für das Klassensystem etwas sagen, und ich habe es gesagt; dies nämlich, daß die Einförmigkeit einer stets gleichartigen Uebung sehr zweckmäßig durch Anlegung mehrerer Stufen unterbrochen wird, deren jede einen neuen Reiz der Nacheiferung an sich trägt. Oder aber, sie wollen den Gegenständen selbst, an welchen der Schüler sich übt, eine von der Beschaffenheit und Verschiedenartigkeit eben dieser Gegenstände abhängige, demnach verschiedenartige bildende Kraft beilegen? Dann haben wir der Manigfaltigkeit schon mehr als genug; dann ist eine große und schwere Aufgabe vorhanden, dieses Manigfaltige gehörig zusammenzufügen, um seine pädagogischen Wirkungen nicht etwa nur gelegentlich bei diesem und jenem Schüler, sondern bei jedem, so weit es dessen Eigenthümlichkeit zuläßt, mit möglichster Gewißheit und Vollständigkeit zu erreichen; dann dürfen wir diese Aufgabe nicht durch Anlegung jener künstlichen Treppe, des Klassensystems, noch verwickelter machen, wenn nicht eine solche Treppe unmittelbar aus der Natur der Aufgabe folgt, — mit einem Worte, dann ist zu besorgen, daß Herr Graff gar bald gewonnen Spiel haben werde.

Oder aber endlich: Man will das eine bejahen, und das andere nicht leugnen? Der Zweck der Schulen soll in Uebungen und Fertigkeiten bestehen; aber es sollen doch auch die Schüler nicht bloß im Latein, im Griechischen, in Rechenexempeln geübt werden, sondern nebenbei auch noch etwas von Vaterlandsliebe, etwas Sinn fürs Wahre, Schöne und Gute bekommen? — Vielleicht auch umgekehrt: man läßt die Erweckung der Neigungen fürs Wahre, Gute und Schöne für die Hauptsache gelten; aber auch die Fertigkeiten in Sprachen und im Rechnen will man nicht entbehren; diese Nebensache soll jener Hauptsache zur Begleitung und Verzierung dienen. — Dagegen ist nun zwar nichts einzuwenden; allein wer auf solche Weise mehrere Zwecke verbindet, der muß sich allemal darauf gefaßt machen, daß eine bestimmte Unterordnung nöthig sein werde, die den einen Zweck voranstelle, und den andern nachsetze; sonst läuft man Gefahr, beide zugleich, und einen über dem andern zu verfehlen.

Und nun bin ich im Stande, die Frage zu beantworten, warum so viele würdige und gelehrte Männer, die bisher das Schulwesen lenkten, die Fehler des Klassensystems übersehen konnten.

Diese Männer wollten ohne Zweifel das Beste; aber von jenen beiden Zwecken, deren einer dem andern muß untergeordnet werden, dachten sie den einen zwar deutlich, den andern hingegen nur dunkel; darum half es zu nichts, wenn sie auch wirklich den höchsten Zweck oben an stellten. Was das sei, Uebung und Fertigkeit im Lateinischen

und Griechischen, und im Rechnen, davon hat jedermann einen sehr klaren Begriff; denn jeder hat es einmal empfunden, daß ein grammatikalischer Fehler in einem lateinischen Aufsatze dem Ohre und dem Auge weh thut, und daß eine verwickelte römische Periode denjenigen gar sehr in Verlegenheit setzt, der sich in ihre Konstruktion nicht zu finden weiß. Solche Uebelstände werden in dem Augenblicke, wo sie vorkommen, als etwas ganz Unerträgliches gefühlt; und man entschließt sich auf der Stelle, die Jugend solle etwas so Häßliches und Schändliches durchaus vermeiden lernen, es möge nun kosten was es wolle. Hingegen was das andere sei, das Wahre, Gute und Schöne? wie man es anzustellen habe, dafür den Sinn der Jugend zu wecken? wie das mit den Lehrmitteln zusammenhänge, deren man nun einmal gewohnt ist, sich in den Schulen zu bedienen? — das führt auf weitaussehende Ueberlegungen; und darüber läßt sich so geschwind kein Entschluß fassen. Also bleibt es dabei, daß der Schulmann in dem Unterrichte der alten Sprachen als Sprachen konsequent fortfährt, und daß er darin weder gestört sein will, noch gestört wird, obgleich der Zweck, den er hier verfolgt, allerdings der untergeordnete ist, und er sich demnach von Rechtswegen gefaßt halten muß, in dieser seiner untergeordneten Thätigkeit wirklich gestört zu werden, falls sie nicht von selbst mit dem höhern Ziele zusammentrifft.

Da nun für diese Thätigkeit der meisten Schulmänner das Klassensystem bequem ist, so besteht es, und wird ferner bestehn, erhaben über die Angriffe des Herrn Regierungsrath Graff und über die meinigen. Denn die gelehrten Kenntnisse gleichen dem Gelde; sie glänzen und nützen, das ist klar; was aber über die Regeln ihres Gebrauchs und über die Bedingungen ihres Erwerbs zu sagen ist, das dehnt sich in die Länge, und wird verschoben auf künftiges Nachdenken. Unsere Gelehrsamkeit haben wir übrigens alle in tertia, secunda und prima gegründet; schon darum muß es bis zu ewigen Zeiten eine tertia, secunda und prima geben!

So gewiß nun alles bleiben wird, wie es ist: so verfolge ich dennoch meinen Vorsatz, Herrn Graff's Verbesserungsplan, dessen negative Seite ich vorgezeigt habe, jetzt auch von der positiven zu beleuchten; demnach dasjenige in Betracht zu ziehn, was er an die Stelle des von ihm Verworfenen setzen will.

Soll es ja Klassen geben (behauptet er), so müssen deren so viele sein, als der Unterrichtsjahre, worauf die Anstalt berechnet ist; und alle Jahre müssen die sämtlichen Schüler in die nächsthöhere Klasse fortrücken. „Wie ist das möglich," fragt man; „die Schüler sind ja ungleich, und können nicht alle zugleich ihren Standpunkt wechseln." Herr Graff antwortet: Der Lehrer muß die Schüler so bear-

beiten, daß sie gleichmäßig fortschreiten; wenn aber dieses nicht angeht (und in den kleineren Abschnitten der Unterrichtszeit ist es in der That nicht zu verlangen), so liegt eben darin der Beweis, daß das Klassensystem unverbesserlich verkehrt ist, und daß man es gänzlich aufgeben muß.

Man wird schon hieraus den Gang des Schlusses im allgemeinen erkennen. Herr Graff will die Schulklassen nur unter gewissen Bedingungen fortdauern lassen; diese Bedingungen aber erklärt er selbst für unmöglich; und daraus ergiebt sich ihm die Folgerung, daß eine ganz andere Einrichtung nothwendig sei.

Aber welches sind denn die Gründe jener Bedingungen, deren Erfüllung in der bisherigen Form unsrer Schulen ein unübersteigliches Hinderniß antreffen soll? Natürlich müssen wir erst die Giltigkeit dieser Gründe untersuchen; und alsdann, falls wir sie richtig finden, weiter überlegen, ob denn wirklich die Schulen in ihrer Klassenabtheilung unfähig seien das zu leisten, was gefordert wird.

In Ansehung des ersten dieser zwei Punkte bin ich mit Herrn Graff ganz einverstanden; was aber den zweiten anlangt, so sage ich voraus, daß ich nicht ganz unbedingt beistimme; daß ich vielmehr eben da, wo er unmögliche Bedingungen aufzustellen glaubt, Andeutungen finde, die zu einer leichtern, wenn schon nicht ganz durchgreifenden, Verbesserung führen können; und die man eben darum nicht verschmähen muß, weil zu einer so großen Veränderung, wie Herr Graff sie fordert, sich wohl noch lange niemand entschließen möchte. Zwar will ich nicht halbe Maßregeln empfehlen; aber da ich weiß, wie schwer es ist, in der öffentlichen Erziehung auch nur das mindeste zu verbessern, so ist mir jeder kleinste Fortschritt schon willkommen, wäre er auch nur das nächste Mittel, um das Bedürfniß dessen, was sich eigentlich gebührt, stärker und allgemeiner fühlbar zu machen.

Jetzt zur Sache! Der Zweck des Unterrichts sagt Herr Graff, ist: Erzeugung eines, zur Vielseitigkeit der Bildung und zur Festsetzung des Charakters nothwendigen, gleichschwebenden Interesse. Hier befinde ich mich auf meinem eignen, heimischen Boden; denn es ist offenbar, daß diese Bestimmungen aus meiner Pädagogik genommen sind. Es ist aber auch eben offenbar, daß Herr Graff meine Prinzipien ernstlich und redlich durchdacht und angewandt, daß er also dieselben nicht für bloße Einfälle gehalten hat, dergleichen sich jeder nach Belieben aussinnen kann, um sich eigner Grundsätze zu rühmen; sondern für an sich wahre, also von meiner Individualität unabhängige, und für brauchbare, das Ganze des Unterrichts wirklich tragende, und genau bestimmende Prinzipien; mit einem Worte, daß er ihnen den wissenschaftlichen Charakter zugestanden hat, auf den sie in der That Anspruch machen. Da nun derselbe gerade von diesen nämlichen Prinzipien die Gründe der Forderungen hernimmt,

welche er an die Schulen macht, und um derentwillen er seine Umwandlung dieser letztern vorgeschlagen hat: so werde ich mich nicht von meinem Gegenstande entfernen, wenn ich hier den angegebenen Zweck des Unterrichts ein wenig zergliedere.[186])

Was also der Unterricht hervorbringen soll, das ist:

Erstlich: **Interesse,**

und zwar: **manigfaltiges Interesse.**

Dieses Interesse aber soll ferner sein:

gleichschwebend;

denn es wird in ihm gesucht

vielseitige Bildung,

und es soll aus ihm hervorgehn

Festigkeit des (moralischen) Charakters.

Da nun von allem diesen schon in meiner Pädagogik gesprochen ist, — wo überdies die Angabe der Manigfaltigkeit des Interesse zu zu finden ist; daß es nämlich in folgende Klassen zerfalle:

Interesse

der Erkenntniß;	**der Theilnahme;**
empirisches,	sympathetisches,
spekulatives,	gesellschaftliches,
ästhetisches,	religiöses;

Da auch der Begriff des Interesse nach seinen psychologischen Bestimmungen, besonders in Ansehung der Aufmerksamkeit, als der ersten Stufe desselben, in meiner Psychologie*) näher erwogen ist:

so kann ich mich hier damit begnügen, die eben einzeln hingestellten Punkte durch einige Gegensätze zu erläutern, die sich mir zunächst darbieten.

Es ist zwar eine bekannte pädagogische Vorschrift, der Lehrer müsse suchen, seine Schüler für das, was er vorträgt, zu interessiren. Allein diese Vorschrift wird gewöhnlich in dem Sinne gegeben und verstanden, als wäre das Lernen der Zweck, das Interesse aber das Mittel. Dieses Verhältniß nun kehre ich um.

Das Lernen soll dazu dienen, das Interesse aus ihm entstehe. Das Lernen soll vorübergehn, und das Interesse soll während des gan-

*) Lehrbuch der Psychologie §. 213, und dort angeführte Aufsätze im Königsberger Archiv.[187]) Der genannte Paragraph der Psychologie muß aber im Zusammenhange dessen, was vorhergeht und nachfolgt, gelesen werden.

zen Lebens beharren. Um diesen Unterschied recht deutlich einzusehn, betrachte man ein paar ungleiche Methoden, Griechisch zu lehren, die freilich nur ein Beispiel sind, das aber anstatt aller andern dienen kann. Gedike schrieb unter mehrern Chrestomathien auch eine griechische; und er suchte darin recht viel Interessantes zusammenzubringen, drollige Erzählungen, Fabeln, kleine historische Bruchstücke; nichts Großes und Ganzes. Ich dagegen las vor zwanzig Jahren mit acht- und neunjährigen Knaben die Odyssee; und ich lasse sie jetzt fortwährend in dem mir anvertrauten pädagogischen Seminarium mit Kindern desselben Alters lesen, die zuvor auch nicht den kleinsten Satz im Griechischen hatten erklären hören. Natürlicherweise sind nun die ersten Zeilen in Gedike's Chrestomathie weit interessanter für die kleinen Anfänger, als die ersten Verse des Homer: und überdies sind die Knaben, welchen Gedike seine Chrestomathie bestimmte, wohl ungefähr in dem Alter, wie diejenigen, welche bei mir schon die ganze griechische Odyssee durchgelesen haben. Es scheint also, als hätte jener weit besser dafür gesorgt, als ich, daß der Unterricht in der genannten Sprache interessant sein möge. Allein der Unterschied liegt in dem Interesse, was die Lektüre zurückläßt. Homer erregt die Aufmerksamkeit ganz allmählich; er treibt sie immer höher; er bringt am Ende eine solche Spannung in dem kindlichen Gemüthe hervor, wie man sie nur von irgend einem Buche in der Welt erwarten kann; und von dieser Spannung bleibt fortdauernd ein großer Eindruck zurück, mit welchem späterhin alle Eindrücke der ganzen alten Geschichte und Literatur verschmelzen. Gedike's Chrestomathie ist vergessen, wenn sie durchgearbeitet ist; was von ihr bleibt, das sind, gemäß der Absicht des Verfassers, Vokabeln und grammatische Formen. Mit andern Chrestomathien verhält es sich eben so.[181])

Zweitens: das Interesse soll manigfaltig sein. Dazu ist gar nicht nöthig, mancherlei in den Schulen zu treiben. Zuweilen ist einerlei hinreichend, um die sämtlichen sechs Klassen des Interesse mit kräftiger Nahrung zu versehen; in solchem Falle liegt dann aber auch eben hierin der entscheidende Grund, weshalb ein Lehrgegenstand von dieser Kraft als ein ganz vorzügliches pädagogisches Hilfsmittel muß betrachtet und benutzt werden. Das vorhergehende Beispiel läßt sich auch hier gebrauchen. Die Odyssee erzählt eine lange, bunte Geschichte; sie weckt also das empirische Interesse. Sie zeigt allerlei Menschen in Wirkung und Gegenwirkung; dadurch reizt sie zu einer Reflexion über den Zusammenhang der Ursachen und Folgen in der menschlichen Gesellschaft, und diese Reflexion ist der Anfang der Spekulationen des pragmatischen Historikers. Sie ist ein Gedicht, und zwar ein klassisches Gedicht; und obgleich sie als solches von Kindern keineswegs vollständig aufgefaßt wird, sondern eben in dieser Rücksicht in spätern Jahren noch einmal mit ganz andern Augen will gelesen sein, so umringt sie dennoch den kindlichen Geist mit den allergünstigsten Gelegenheiten, um

sich, so weit seine Anlage reicht, in ästhetischer Hinsicht zu entwickeln. Sie schildert menschliche Leiden und Freuden, und zwar dem allergrößten Theile nach so, daß schon der kleine Knabe, ja dieser eigentlich am allermeisten, damit sympathisiren kann. Sie zeigt gesellschaftliches Wohl und Wehe, bürgerliche Ordnung und Unordnung; sie erregt hierdurch das gesellschaftliche Streben, welches sich späterhin zum Gemeinsinn ausbilden soll. Endlich zeigt sie den Menschen unterworfen einer höhern, göttlichen Gewalt; sie leitet also zur religiösen Demuth, obgleich sie nicht solche Gottheiten aufstellt, denen heutiges Tages auch nur das Kind zu huldigen in Versuchung gerathen könnte. — Dies alles zusammengenommen ist nun nicht bloß eine vollständige Induktion, woraus folgt, daß die Odyssee ein höchst vortreffliches Bildungsmittel sei: sondern es ist auch hiemit ein vollkommen zureichendes Beispiel gegeben, welche Manigfaltigkeit, welche Art von Vielseitigkeit gefordert werde, indem vom vielseitigen Interesse die Rede ist.

Drittens: Das Interesse soll gleichschwebend sein. Das heißt, in allen jenen sechs Klassen soll es gleich stark sein, ohne Hervorragung in einer vor den andern. Als Beispiel können wir zwar noch einmal das Obige anwenden, oder jetzt in entgegengesetzter Richtung. Dem empirischen Interesse würde die Odyssee, wenn sie allein auf den Lehrling wirkte, keine hinreichende Nahrung geben, denn sie mischt Wahrheit und Dichtung; den echten Beobachtungsgeist, der die Thatsachen rein und unverfälscht verlangen soll, übe demnach Naturgeschichte und Erdbeschreibung; diese beiden Wissenschaften hat man in eben der Periode anzufangen, in welcher die Odyssee gelesen wird. Das spekulative Interesse würde auf eine zu beschränkte Weise, und zu schwach durch jenes Werk angeregt werden; also nehme man Rechnungen und Anschauungsübungen zu Hilfe. Das religiöse Interesse würde durch Darstellung des griechischen Alterthums nicht auf den rechten Punkt hingeführt werden; also sind neben der Odyssee, und insbesondere schon vorher, die bekannten religiösen Lehren und Uebungen, deren sich jede gute Erziehung zu bedienen pflegt, durchaus nothwendig. Hingegen dem ästhetischen, sympathetischen und gesellschaftlichen Interesse genügt nicht nur die Odyssee in der Zeit, da sie mit Knaben gelesen wird*), sondern sie allein würde diese Interessen um ein Merkliches zu stark, und außer dem rechten Verhältnisse aufreizen.

Viertens: in dem gleichschwebenden Interesse hat die vielseitige Bildung ihren Sitz. Diese vielseitige Bildung besteht nicht darin, daß ein Mensch die Welt durchlaufen sei, oder sie umschifft habe; er könnte ihrer müde sein; und der Ekel an allen Dingen und Beschäftigungen,

*) Nämlich wenn dieses die rechte Zeit ist; denn späterhin, nach dem elften oder zwölften Jahre, ist keine bedeutende, tief eingreifende Wirkung mehr von jenem Werke zu erwarten. Für's spätere Alter ist Homer blos ein alter Dichter.[41])

der Spleen, ist gerade diejenige Verdorbenheit, welche der Bildung, diejenige Abspannung, welche dem Interesse direkt und als äußerstes Gegentheil zuwiderläuft. Die Gesundheit des geistigen Lebens erfordert Ruhe und Reizbarkeit; beides zugleich aber liegt in dem Interesse; und je manigfaltiger und beharrlicher dieses, um desto größer ist die Summe des geistigen Lebens[188]). Wer etwas anderes unter dem Worte Bildung versteht, der mag seinen Sprachgebrauch behalten; aber seine Gedanken müssen aus der Pädagogik wegbleiben. Heißt ihm Bilden so viel als Zustutzen, Abglätten, so fehlt er gegen den Zweck der Erziehung; denkt er sich darunter eine Entwickelung sogenannter Seelenkräfte oder Seelenvermögen, so betrügt er sich selbst um die Mittel, die zum Zwecke führen können. Doch hierüber muß ich auf praktische Philosophie und Psychologie lediglich verweisen.

Fünftens: aus dem vielseitigen Interesse soll die Festigkeit des moralischen Charakters hervorgehn. Hiebei muß man zuerst erwägen, daß unter allen Arten von Charakteren der moralische gerade am meisten Mühe und Schwierigkeiten findet, um zur Festigkeit zu gelangen. Denn er darf sich nicht, wie der Charakter des Ehrsüchtigen oder des Eigennützigen, an irgend welche bestimmte Güter hängen; nicht einmal die Gottheit darf er an sein Herz drücken wollen, wie wenn sie ein Gegenstand wäre, den er zu sich herunterziehen könnte, die gewöhnliche Täuschung aller Schwärmer! Sondern ohne Gegenstand, ohne irgend einen einzelnen Haltungspunkt, — ohne eine Materie des Begehrungsvermögens, würde Kant sagen, — soll er sich zu halten im Stande sein. Nun aber sind die praktischen Ideen allein zu einfach, und die Begriffe, welche dabei vorausgesetzt werden, zu abstrakt, um dem Willen einen starken Sporn zu geben; in irgend einer Verkörperung, in einer für sie selbst zufälligen Einkleidung, erscheinen sie allemal dem, welchen ein edler Enthusiasmus zum angestrengten Handeln begeistert. Allein hiemit ist sogleich die Gefahr der Verunreinigung des moralischen Wollens vorhanden, denn es kann begegnen, daß die Verfolgung eines schönen Zwecks nur durch häßliche Mittel herdurchgehen könnte, also der Zweck aufgegeben werden muß; es kann sich auch ereignen, daß Umstände den Zweck ganz unerreichbar machen, und der Mensch, der alles an diesen Zweck setzte, jetzt einen unheilbaren Schmerz empfindet, der ihn umbringt, wofern er ihm nicht durch andere Beschäftigungen zu entfliehn vermag. Gesetzt also, es trete eine Pflicht oder Nothwendigkeit ein, von dem bisher mit ganzer Seele verfolgten Ziele abzulassen: woher soll nun die psychologische Möglichkeit kommen, daß die geistige Gesundheit hintennach noch fortdauere? Hiezu ist das vielseitige Interesse die unerläßliche Bedingung. Dieses gleicht einer fruchtbaren Erde, welche reich ist an Keimen, Wurzeln und Samen; so daß immerhin die Vegetation auf der Oberfläche einmal zerstört werden darf, indem alsdann bald ein neues Grün die leergewordne Stelle einnehmen wird. Auch ohne eine solche Zerstörung und Wiederherstellung ist das

vielseitige Interesse der Schutz des Enthusiasmus gegen Ueberspannung, und die Quelle der Besonnenheit mitten in der Begeisterung. Und ganz allgemein: Die Vielseitigkeit des Interesse macht es möglich, daß der Mensch in seinem moralischen Wollen zwar die äußeren Gegenstände mit aller Energie ergreife und behandle, aber sie dennoch, in so fern sie nur äußere, einzelne Gegenstände sind, als zufällig erkenne, sich ihren Wechsel gefallen lasse, sich ihnen nicht hingebe, sondern darüber erhaben bleibe, oder sich wenigstens im Nothfall über sie zu erheben wisse.

Hier mag nun der Leser verweilen und prüfen, so lange er es für sich nöthig findet. Wenn er fertig ist, lade ich ihn ein, folgenden Weg mit mir weiter zu gehn.

Wir wollen erst suchen, uns eine ungefähre Vorstellung davon zu machen, was wohl in einer Schule zu thun sein möge, um den beschriebenen Zweck des Unterrichts zu erreichen; — nur eine ungefähre Vorstellung, weil wir bloß zu wissen wünschen, ob wohl das Klassensystem sich so, wie es jetzt ist, damit vertrage. Dabei wird uns von selbst der obige Schluß wieder einfallen:

Das Klassensystem zerreißt den Faden des Unterrichts bei jeder Versetzung.

Nun muß aber der Unterricht ein Kontinuum sein.

Folglich taugt das Klassensystem nicht.

Diesen Schluß nebst seinen Beweisen können wir uns jetzt vollständiger als vorhin überlegen; denn wir haben nunmehr den Zweck des Unterrichts in seinen positiven Grundbestimmungen vor Augen; und es wird sich also nun besser davon sprechen lassen, was das für ein *Faden* und für ein *Kontinuum* sei, dessen der Schluß erwähnt.

Alsdann weiter werden wir jener unmöglichen Bedingungen uns erinnern, die Herr Graff den Schulen vorzuschreiben, und doch vorschreiben zu *müssen* glaubt, falls die Klassenform derselben fortbestehen solle. Ich werde zu zeigen suchen, daß diese Bedingungen wohl zum Theil erfüllt werden können, und daß schon hiemit eine nicht zu verachtende Verbesserung würde erreicht sein.

Also zuerst: wie sieht ungefähr eine Schule inwendig aus, die sich den beschriebenen Zweck des Unterrichts gesetzt hat?

Sie ist unaufhörlich beschäftigt, für alle vorgenannten Klassen des Interesse gleichmäßig zu sorgen.

In dieser Bestimmung ihrer Thätigkeit liegt nichts Sukzessives. Was ist denn das Fortschreitende dieser Thätigkeit? Warum wird mit den Schülern nicht in jedem Jahre dasselbe getrieben wie im vorigen Jahre; und nicht an jedem Tage dasselbe wie am vorigen Tage?

Die Antwort ist ganz einfach. Das Interesse verzehrt gleichsam seine Gegenstände. Wer den Homer liest, der schlägt ein Blatt nach

dem andern um; denn was er schon gelesen hat, das würde ihn im nächsten Augenblicke nicht mehr interessiren; er will nun weiter; er will gerade das jetzo lesen, was die Erwartungen befriedigen kann, welche das Vorhergehende in ihm erregt hat.

So liest er eine Seite nach der andern; eben darum einen Gesang nach dem andern; und wieder aus dem nämlichen Grunde folgt auf die Odyssee die Erzählung der griechischen Geschichte, die Lesung des Herodot, des Xenophon, und so weiter.

In jedem Augenblicke hat die Seele des Schülers eine gewisse Richtung vorwärts, und eine gewisse Geschwindigkeit in eben dieser Richtung; das ist die Wirkung des bis zu diesem Augenblicke gegebenen Unterrichts; und das ist die Weisung an den Lehrer, wohin, und wie geschwind er nun weiter gehn müsse.

So entsteht jener Faden, und jene Kontinuität des Unterrichts, wovon vorhin die Rede war. Es ist die stetige Vergrößerung des Kreises, worin ein und das nämliche Interesse seine Gegenstände antrifft. Eine ganz andere Kontinuität als die der fortschreitenden Uebung und Fertigkeit, deren gleichfalls oben schon Erwähnung geschehen ist. Diese letztere geht vom Leichtern zum Schwerern; aber unsre Kontinuität des sich erweiternden Interesse kümmert sich nicht gar viel um das, was man leicht und schwer nennt. Und was sollen auch diese Worte für den Schüler eigentlich bedeuten? Wenn er allein und ohne Hilfe arbeitet, dann wird ihm manches sehr schwer, was durch ein einziges Wort des Lehrers faßlich und handlich werden könnte; und umgekehrt, da in der Regel der Lehrer ihm hilft (wenigstens in den frühern Jahren, wo das Alleinarbeiten eine schiefe Richtung nehmen würde), so ist durch die Kunst des Unterrichts alles leicht, wenn es nur erst interessirt. Oder ist einmal eine recht fühlbare Anstrengung nöthig, so ist eben diese Anstrengung stärkend und gesund, unter der Bedingung, daß sie aus dem Interesse hervorgehe. Denn sonst geht es freilich mit der geistigen Gymnastik um nichts besser als mit den vorgeblichen Abhärtungen des Leibes, die man vor einer Reihe von Jahren empfahl, als die kleinen Kinder sollten in Schnee und Eis gebadet werden ohne Rücksicht auf ihre Konstitution. —

Sehen wir indessen etwas genauer nach: so findet sich nicht bloß Ein Faden des Unterrichts, der kontinuirlich fortgesponnen sein will, sondern es finden sich mehrere solche Fäden neben einander. Denn man soll eine Mehrheit von Interessen anerkennen; und man kann die Pflege dieser Interessen selten oder nie einem Lehrgegenstande allein anvertrauen. Mehrere Auktoren müssen zugleich gelesen, mehrere Wissenschaften zugleich vorgetragen, mehrere Künste zugleich geübt werden. Das gibt mehrere Lehrfäden; und diese können nicht alle zugleich anfangen und enden; sondern ein Gegenstand beschäftigt länger, ein andrer kürzer. Während also ein Unterricht noch in vollem Gange ist, bricht ein anderer ab, und umgekehrt. Keins der Interessen aber darf

jemals abbrechen; also muß da, wo ein Lehrgegenstand bei Seite gelegt wird, sogleich ein anderer seine Stelle einnehmen; gerade so wie in den Winterabenden das Zimmer niemals dunkel werden darf, und folglich, wenn Eine Kerze abgebrannt ist, sogleich die andre muß angezündet werden.

Wann ist denn nun wohl ein Augenblick zu erwarten, da man einen Schüler füglich von einer Klasse auf die andre versetzen könnte? Sind etwan jemals in einem bestimmten Augenblicke die sämtlichen Beschäftigungen mit allen Lehrgegenständen auf der einen Klasse zugleich am Ende? Und fangen in demselben Zeitpunkte die sämtlichen Beschäftigungen mit allen Lehrgegenständen auf der andern Klasse zugleich von vorn an? — Nein! sondern der Schüler war es schon müde, auf der vorigen Klasse zu sitzen, — der größte Theil seiner Interessen war abgespannt; und es kommt ihm auf der folgenden Klasse das meiste neu und fremd vor; — das Interesse kann nicht sogleich wieder seine rechte Intensität gewinnen. Also nur in der Mitte der Zeit, die der Schüler auf einer Klasse zubringt, arbeitet er mit voller Liebe für seinen Gegenstand —? Wenn das wirklich geschieht, so müssen wir Glück dazu wünschen; denn, die Wahrheit zu sagen, das Interesse ist bis jetzt überhaupt nicht die Richtschnur, nach der die Schulmänner zu Werke zu gehn pflegen.

Aber es ist Herrn Graffs Richtschnur und die meinige. Der Leser sieht also nun hoffentlich ganz deutlich, warum wir beide gemeinschaftlich das Klassensystem, wenigstens so wie es bisher gebräuchlich ist, zu mißbilligen genöthigt sind. Aus unsern positiven Grundsätzen über den Zweck des Unterrichts folgt eben so offenbar, daß hier eine Veränderung vorgehen müsse, wie aus dem positiven Grundsatze der Gegenpartei, wornach Uebung und Fertigkeit (in alten Sprachen, in der Mathematik,) die Hauptsache ist, sichs ergibt, daß man das Klassensystem als eine vortreffliche Einrichtung beibehalten soll.

Namentlich bin ich, den Herr Regierungsrath Graff aufgefordert hat, über diese Sache zu denken und zu sprechen, gezwungen, zur Steuer der Wahrheit das Bekenntniß abzulegen, daß aus meinen pädagogischen Grundsätzen keine andre direkte Folgerung abzuleiten möglich ist, als eben die Lehre des Herrn Graff. Ist einmal ein Schüler in einer gewissen Klasse, recht so wie er darin sein soll: so muß er in derselben Klasse bleiben; es ist gar nicht abzusehen, wie er herauskommen sollte. Denn der Unterricht in dieser Klasse muß nothwendig eben so geschwind vorwärts gehn wie der Schüler; folglich erhöhet diese Klasse sich selbst fortwährend; war sie vor einem Jahre was wir tertia nennen, so ist sie nun bald secunda; nach einiger Zeit wird sie es ganz sein; und noch späterhin verwandelt sie sich in prima. Wenn aber eine Klasse immerfort sich selbst gleich bleibt, während ihre Schüler fortrücken, so ist sie ein pädagogisches Unding; sie reißt anfangs gewaltsam an dem jungen Menschen, damit er geschwinder gehn soll als er kann;

und kommt nun endlich der glückliche Augenblick, wo diese Gewalt aufhört, so fängt sogleich die entgegengesetzte an; der Schüler strebt und eilt, die Klasse zieht rückwärts, sie hemmt und bindet! Wie kann denn da ein Interesse gedeihen? — Und diese Verkehrtheit wiederholt sich sechs bis siebenmal von sexta bis prima! Dadurch muß sich ein so ungeheurer Fehler gegen alle pädagogische Regeln, während der sämtlichen Schulzeit, anhäufen, daß man kaum noch einen Maßstab für ihn finden, vielweniger also ihn als geringfügig vernachlässigen kann. — Die Mechanik der Körperwelt fordert für jede große Maschine, die fortwährend wirken soll, einen gleichförmigen Schwung; einen Beharrungsstand; und wo die bewegenden Kräfte stoßweise wirken, da bringt man Schwungräder an, weil sonst das Werk schlottert, weil die Theile einander zerschlagen und zerreiben (ungefähr so wie das Klassensystem die Schulmänner noch mehr wie die Schüler zu zerreiben pflegt). Wenn man nun einmal eine Maschine nach dem Muster des Klassensystems bauen wollte, — worin die Kraft auf die Last abwechselnd so heftig und so schwach wirkte, daß im ersten Falle eine große Reibung unnützerweise entstünde, und im zweiten die Last beinahe ganz zum Stillstande käme, so daß sie von vorn an wieder in Bewegung müßte gesetzt werden: — was möchte doch ein guter Mechanikus zu einer solchen Maschine sagen!

Aber wie geht es denn zu, daß die Klassen auf einem Punkte stehn bleiben, — daß tertia immer tertia, secunda immer secunda ist, — während die Schüler doch fortrücken? Hier, sollte man denken, müßte das Verhältniß der Kraft zur Last sich umkehren; so daß, wenn die Klassen aufhörten, die Schüler zu bilden, diese nun ihrerseits jene mit sich fortziehen würden; und alsdann könnte etwas so Unnatürliches, vorwärts gehende Schüler in stehen bleibenden Klassen, gar nicht existiren. — Die gemeine Erfahrung zeigt die Lösung dieses Räthsels. Jeder Lehrer in einer Klasse fühlt sich nach entgegengesetzten Richtungen gezogen. Die eine Hälfte reift allmählich zur Versetzung, das heißt, sie wirkt so auf den Lehrer, daß er gern eben so allmählich den Unterricht steigern möchte. Die andre Hälfte aber besteht aus einem jungen Anwuchs, der sich zur Unzeit, nämlich ehe der Lehrer mit jenen fertig war, eingefunden hat; — und hier liegt die Wurzel des Uebels. Die Klasse ist nicht verschlossen gehalten worden; immer neue Anfänger haben Zutritt gesucht und erhalten; darum steht der Lehrer wie im Krahne; er steigt wohl, aber er kommt nie von der Stelle.

Nun ist freilich wahr, daß man den Anfängern leisten mußte, was sie verlangten. Unterricht suchten sie, und den müssen sie finden. Aber stören sollen sie gleichwohl nicht das Werk, was schon in vollem Gange ist. Was ist nun zu thun? Der Lehrer, der jene ältern, schon fortgeschrittenen Schüler, mit ihnen fortschreitend, unterrichtet, kann sich auf die Neulinge nicht einlassen, — also müssen sie einen andern Lehrer haben. Ein anderer muß mit ihnen von vorn anfangen; er muß sich

gerade so, auf der nämlichen Bahn, in Bewegung setzen, wie früherhin jener erste Lehrer es auch gethan hat. Diese beiden durchlaufen nun einerlei Weg nach einerlei Regel; sie können also nie zusammentreffen, sondern der Vordere wird immer ungefähr den Vorsprung behalten, den er hatte, als der zweite anfing. Weil aber immer neue Jugend, lernlustig und lehrbedürftig, anwächst, so muß dem zweiten Lehrer bald ein dritter, dem dritten ein vierter folgen; und so fort — bis der, welcher zuerst anfing, mit seinen Lehrlingen fertig ist, und wiederum die jüngsten Schüler aufnehmen kann, wodurch er nunmehr der hinterste von allen wird, die auf dieser Linie sich bewegen.

Das ist eben der Plan des Herrn Graff; und jetzt mag der Leser bemerken, was mir begegnet ist, während ich schrieb. Die Natur der Sache hat mich wider meinen Vorsatz, früher als ich wollte, auf diesen Plan, als auf den einzig natürlichen, geführt und beinahe getrieben. Meine Absicht war anders. Von dem Klassensystem gedachte ich so viel zu retten als möglich; darum kündigte ich an, ich würde zeigen, daß gewisse Bedingungen, unter denen Herr Graff die Klassen allenfalls wolle bestehen lassen, sich wohl noch erfüllen ließen, obgleich er das Gegentheil annimmt, und deshalb die Klassen für ganz verwerflich hält. Auch jetzt noch habe ich zwar nicht vergessen, was ich sagen wollte; sondern nur gutwillig einem Zuge nachgegeben, von dem ich wünsche, daß auch der Leser ihn empfinden möge. Mein eigentliches Gutachten jedoch ist noch nicht abgegeben. Erst müssen nun die Einwürfe erwogen werden, die gegen den Plan erhoben werden können; denn man muß ja eine solche Sache von allen Seiten besehen, ehe man darüber einen Ausspruch wagt. Und da wird sichs denn schon finden, warum man Ursache hat, das Klassensystem unter gewissen Umständen und Modifikationen beizubehalten.

Die Einwürfe zerfallen, so viel ich einsehe, in drei Klassen, und lassen sich durch eben so viele Fragen andeuten, nämlich durch folgende:

Auf wem soll das Zutrauen ruhen, dessen die Lehranstalt bedarf?

Wie können die Lehrer das leisten, was von ihnen verlangt wird?

Wie kann man den Schülern das ersetzen, was ihnen das Klassensystem darbietet?

Eine vierte Bedenklichkeit, die einen Zusatz zu Graffs Plane erfordert, werde ich abgesondert in Erwägung ziehn.

Der erste Einwurf begreift mehrere unter sich; denn eine Lehranstalt bedarf, in der That! des Zutrauens von vielen verschiedenen Seiten. Eine Behörde muß sich entschließen, sie zu stiften oder doch zu dulden; ein Publikum muß sie benutzen; eine Menge von Beobachtern muß sie günstig beurtheilen; die Lehrer müssen als Kollegen,

ungeachtet ihres Wettstreits, in Freundschaft leben; die Schüler selbst müssen ihren Lehrern vertrauen. Darum mag kaum irgend eine Wirksamkeit in der Welt so abhängig sein, als die pädagogische; auch nützt es nichts, sich diese Abhängigkeit verhehlen zu wollen.

Wenn nun eine Behörde die ihr untergeordnete Schule mit prüfendem Auge betrachtet: so setzt sie als bekannt voraus, jeder einzelne Lehrer habe seine Mängel und Fehler; sie untersucht aber die Zusammenwirkung aller, in ihrem kollegialischen Verhältniß, und da faßt sie die Hoffnung, was einer verfehle, werde der andre vergüten; wo einer sich übereilen möchte, werde die Mehrheit ihn überstimmen; wo einer nicht Auktorität genug besitze, da werde die Gesamtheit auftreten, und das Gewicht einer moralischen Person fühlen lassen, welches allemal größer ist, wie das eines Einzelnen. Das Vertrauen der Behörde mag nun immerhin vorzugsweise dem Direktor, oder einigen ausgezeichneten Lehrern gewidmet sein; so ist doch dies nur ein Vorzug einer Person vor der andern; aber das Vertrauen gegen das Ganze ist noch etwas anderes als die Summe des, den Einzelnen gewidmeten Vertrauens; es ruhet großentheils auf der Form ihrer Verbindung zum Ganzen; auf der Innigkeit ihrer Zusammenwirkung; auf der Gemeinschaft ihrer Berathungen; ja selbst darauf, daß jeder Einzelne wisse, Er allein vermöge nichts ohne die Uebrigen, und er würde verloren sein, wenn er irgend etwas nach seiner bloßen Privatmeinung gegen den Geist des Ganzen unternehmen wollte. Hierin gerade findet die Behörde die Bürgschaft, daß die Schule, wenn man auch eine Zeit lang das Auge von ihr wende, doch im alten, vorgezeichneten Gleise bleiben werde.

Kann denn eine Schule nach Graffs Idee auch eine solche Bürgschaft stellen? In ihr ist das Band unter den Kollegen beinahe aufgelöset. Jeder Lehrer macht alles von Anfang bis zu Ende allein; Keiner kennt die Schüler des andern, keiner hat Beruf, auf des andern Werk zu achten; jeder wird sich hüten, den Uebrigen zu nahe zu kommen, denn die Frage: was kümmerts Dich? droht ihm seine Neugierde zu verleiden. Graff selbst redet von mehreren Schulen in Einer Anstalt. Er verlangt nun zwar für diese einen Direktor. Aber gesetzt, es fehlte an Folgsamkeit von Seiten eines Lehrers: so wird der Direktor eine bloß persönliche Auktorität besitzen (wenn er nicht höhere Behörden behelligen will); während mit dem Klassensystem auch Lehrerkonferenzen verbunden sind, in welchen die Schule einen Senat darstellt, vor dem der einzelne Lehrer Respekt empfinden und bezeugen muß[189]).

Noch fühlbarer werden diese Schwierigkeiten, wenn man sich des Publikums erinnert, in dessen Mitte die Lehranstalt wirken soll. In unsere bisherigen Schulen schicken die Eltern ihre Kinder darum gern, weil sie dieselben wollen Theil nehmen lassen an dem Unterrichte, dessen Vorzüglichkeit erprobt ist. Aber nach Graffs Idee fällt ein solches Theilnehmen und Mitgenießen eines vorhandenen Ge-

meinguts gänzlich weg. Eine Familie hört im Kreise der andern davon erzählen, wie gut die Kinder des Hauses bei ihrem Lehrer aufgehoben seien; eben dahin wünscht sie die ihrigen auch zu schicken; — aber derselbe Lehrer nimmt keine Schüler mehr auf, einem andern muß man sie anvertrauen. Und welchem andern? Entweder einem neu angestellten, — oder einem solchen, der so eben erwachsene Jünglinge entlassen hatte, und nun bereit ist, mit einem andern Häuflein kleiner Knaben von vorn anzufangen. Dieser Mann hat vielleicht so eben bewiesen, daß er ein langjähriges Erziehungswerk trefflich auszuführen verstand; seine erwachsenen Schüler machen ihm alle Ehre; — aber, wird er in seinem jetzigen Alter sich auch noch mit Kleinen abzugeben wissen? Ich für meine Person zweifle daran eben nicht; denn ein wahrer Erzieher wird, wenn er nur Lust hat, und man es ihm übrigens angenehm macht, wohl auch zum zweitenmale, vielleicht selbst zum drittenmale dieselbe Bahn wieder zu durchlaufen im Stande sein; er wird eine Art von Erholung und Abwechselung darin finden, jetzt einmal wieder mit Kindern, anstatt mit Jünglingen zu arbeiten; und das Ganze der Pädagogik darf er bei jenen eben so wenig (oder noch weniger) als bei diesen aus den Augen verlieren. Aber das Publikum zweifelt. Es fragt sich, ob der Mann noch derselbe — für Kinder — sein möge, der er vor beinahe zehn Jahren war. Auch werden sich wohl zuweilen Beispiele finden, die eine solche Besorgniß bestätigen.

Hiebei will ich eine Bedenklichkeit äußern, mit der es mir weit mehr Ernst ist, als mit der vorigen. Was wird aus dem Lehrer, der sich mit seinen Schülern auf irgend einen pädagogischen Abweg verirrt hat? Er wird sich in die anwachsenden Folgen seiner Fehler bald so verstricken, daß er nicht mehr im Stande ist, sich zurechtzufinden. Aeußerst schwer wird es jederzeit einem Erzieher werden, ein verschobenes Verhältniß zu seinen Zöglingen wieder in Ordnung zu bringen. Er muß andere, neue Lehrlinge haben; und *seine* vorigen Zöglinge bedürfen eines andern Führers; nur so können auf beiden Seiten die übeln Eindrücke ausgelöscht werden. Hier scheint das Klassensystem sich eher helfen zu können, weil es von selbst den Wechsel der Schüler mit sich führt[190]).

Genug über die Einwürfe der ersten Art! Die zweite Frage: *wie können die Lehrer ihrer Aufgabe Genüge leisten?* wird vielleicht manchem noch wichtiger scheinen. Denn in der That muß Herr Graff von jedem einzelnen Lehrer bei weitem mehr fordern, als im Klassensystem nöthig ist; und zwar nicht bloß mehr pädagogische Einsicht im allgemeinen (diese ist in jedem Falle unerlaßlich), sondern auch mehr Uebung, mehr Vorarbeit, mehr angespannte Thätigkeit, um alles das *auszuführen*, was den didaktischen Vorschriften gemäß geschehen soll. In welchem Fache jemand unterrichten soll, darin muß er so gewiegt sein, daß er die Freiheit seiner Bewegung mitten im Lehren wohlbehaglich empfindet. Fehlt es daran: so hilft alle Didaktik

nichts. Und Herrn Graffs Gesamtlehrer müssen so ziemlich in allen Fächern unterrichten!

Soll nun von einem Gymnasium, oder auch nur von einer höhern Bürgerschule die Rede sein, so ist hier kein bloßer Einwurf vorhanden, sondern es liegt offenbar am Tage, daß mit Herrn Graffs Plane allein nicht durchzukommen ist. Jünglinge, die das vierzehnte Jahr zurück gelegt, und ihre frühere Zeit gehörig benutzt haben, bedürfen eines solchen Unterrichts, den kein einzelner Mensch allein im Stande ist ihnen zu geben; wenn man nicht etwa auf ein halbes Wunder rechnen will.

Was aber das Alter vor dem fünfzehnten Jahre anlangt: so behaupte ich, daß dieser Einwurf bei weitem weniger Werth hat, als die vorhergehenden. Warum? davon nachher.

Der dritte Einwurf lautet so: Wie kann man den Schülern das ersetzen, was ihnen das Klassensystem darbietet? Nämlich die Berührung so vieler Lehrer, und den Reiz des Wechsels bei den Versetzungen; samt allen den Aufmunterungen und Anspornungen, die darin liegen.

Diese Bedenklichkeit gilt, nach den Umständen, entweder alles, oder nichts. Bei einer Schule, an der bloß Gelehrte arbeiten, die nicht wirkliche Pädagogen sind, muß man sich allerdings damit trösten, daß ein Theil der verkehrten Eindrücke, welche den Schülern bevorstehn, sich gegenseitig vernichten werde. Preiset jeder Gelehrte sein Fach als die Summa aller Weisheit, so sieht der unbefangene Knabe, in der Mitte aller Uebertreibungen, die wahre Natur der Sache durchschimmern, daß nämlich jede Wissenschaft denjenigen belohne, der ihre ersten Schwierigkeiten überwunden hat. Die verschiedenartige Einseitigkeit der Lehrer sorgt dafür, daß die Schüler zum Theil etwas minder einseitig werden, zum Theil ein jeder für seine besondere Anlage und Vorliebe etwas ihr angemessenes antreffen könne. Hingegen in einer Graffischen Schule wird ein Lehrer von einseitiger Bildung lediglich denjenigen unter seinen Lehrlingen, die sich auf die nämliche Seite neigen, nützlich werden können; die anders gearteten sind verloren, und vielseitig wird keiner. Auch wird die Eintönigkeit des Unterrichts, die in solchem Falle zu erwarten ist, durch nichts unterbrochen, durch nichts gemildert; und sie kann den Schülern am Ende völlig unerträglich werden.

Hier liegt der Grund, weshalb ich mich gleich anfangs davon losgesagt habe, meinen Gegenstand mit unmittelbarer Rücksicht auf die Ausführung zu behandeln. Unsre Behörden sind zufrieden, wenn sie einen Gelehrten finden, der bereit ist, ein Schulamt zu übernehmen. Nach dem Maße seiner Gelehrsamkeit bestimmt sich sein Rang; und hiemit hängt sein Einfluß in den Lehrerkonferenzen ganz nahe zusammen. Besitzt er noch überdies die Fähigkeit, sein Wissen mitzutheilen, seinen Unterricht angenehm zu machen, so scheint ihm nichts mehr zu fehlen. Die eigentliche pädagogische Einsicht, die von der Lehr-

gabe noch weit verschieden ist, — wie könnte ihm die fehlen? Diese Einsicht muß zwar aus der praktischen Philosophie, der Psychologie*), und der Erfahrung sich zusammensetzen; — gleichwohl gehört sie zu den ganz gemeinen Dingen, die man bei jedem sogenannten Gebildeten, bei Männern und Frauen antrifft; — denn Wer trägt denn Bedenken, im Gespräch über pädagogische Dinge einen entscheidenden Ton anzunehmen? Wer findet für nöthig, zu hören und zu lernen? Wer entschuldigt sich hier mit dem, sonst freilich gewöhnlichen, Bekenntnisse: er verstehe von der Sache nichts? Giebt es angeborne Ideen, so sind dies ohne Zweifel die pädagogischen. —

Herr Graff ist jedoch der Meinung, durch seine neue Schulverfassung werde das Uebel, untaugliche Lehrer angestellt zu haben, nicht größer, sondern nur deutlicher. Der ungeschickte Lehrer, sagt er, sei von geschlossenen Mustern umgeben, die ihm eine zusammenhängende Unterweisung in seiner Kunst darbieten. — Wie aber, wenn gerade umgekehrt der gute Lehrer hier allein stünde, umgeben von einseitigen Gelehrten, die seine Kunst für eine schlechte Kunst erklärten, weil sie eben vielseitig bilde? — Herr Graff meint ferner: die Fehler, samt ihren Veranlassungen und Folgen, würden deutlich hervortreten, sowohl zur Beurtheilung und Abhilfe als zur Anrechnung, wenn man sie nur in der Schule Eines Lehrers fände; während bei der alten Verfassung das Gelingen und Mißlingen von vielen abhänge, und folglich die Verantwortlichkeit unter alle Lehrer sich theile. — Wie nun aber, wenn die einzelnen Lehrer der Graffischen Schule von gemeinsamen Vorurtheilen befangen wären? Wie, wenn auch das Publikum die Fehler für Tugenden hielte? Doch so etwas darf man nicht glauben, denn: vox populi vox Dei!

Wohlan denn! ich besinne mich an die Majestät des Pubikums; ich bändige meinen Skeptizimus; ich kehre zurück zu der Voraussetzung, das Publikum urtheile richtig über die Erzieher und die Erzogenen. Demnach wird es die guten Lehrer an ihren Früchten erkennen; und gewiß! dies ist in der Graffischen Schule sehr viel leichter, als im Klassensystem, wo jeder Lehrer sich hinter seine Mitarbeiter verstecken kann, wenn irgendwo der gute Erfolg ausbleibt[190]).

Hat aber Graff einmal diesen festen Punkt gewonnen, so wird bald der ganze dritte Einwurf verschwinden. Denn das kompetent richtende Publikum wird die schlechten Lehrer nicht lange dulden; je mehr aber der guten Lehrer werden, desto offenbarer tritt die Untauglichkeit der schlechten Gesellen ans Licht. Und nun verliert kein Schüler

*) Philosophische, und folglich auch wahre pädagogische Bildung wird immer seltener werden, je länger das heutige Mißtrauen gegen die Philosophie dauert, welches dieselbe vom öffentlichen Unterrichte in den Gymnasien ausschließt. Daß übrigens die sogenannte neueste Philosophie für die Schulen nicht taugt: das weiß ich so gut als irgend ein andrer.

etwas daran, daß er die Lehrer nicht mehr wechselt; denn der vielseitige, Unterricht (und ich muß mir nun einmal erlauben, diesen allein für den guten zu halten,) führt seine reiche Abwechslung, seinen manigfaltigen Reiz, selbst mit sich; dergestalt, daß es gerade eine Wohlthat für den Lehrling ist, ihn von einer einzigen Person zu empfangen, und nicht durch die fremdartige Manigfaltigkeit der Manieren verschiedener Lehrer zerstreut zu werden. Was macht auch der Knabe mit der bunten Reihe von Individuen, die er in unserm Klassensystem als Lehrer respektiren und lieben soll? Er vergleicht sie unter einander, und macht im Stillen seine Anmerkung über jeden; aber er hängt an keinem, denn man hat ihm angemuthet, seinen Respekt und seine Liebe zu theilen. Der Wechsel der Lehrer gewährt ihm Unterhaltung; desto weniger fühlt er den Reiz in der Manigfaltigkeit der Studien. Die einzelnen Wissenschaften bekommen für ihn die Physiognomie der Menschen, die sie vortragen; oder umgekehrt, wenn ein Studium ihm schwerer und verdrießlicher wird, als ein anderes, so schiebt er die Schuld auf den Lehrer.

Ueberall aber ist es eine ganz unzulässige Maxime, mehrere Verkehrtheiten durch ihren Gegensatz aufheben zu wollen. Das Gute ist keine Null; und mehrere Fehler pflegen nicht einmal von der Art zu sein, daß sie einander auf Null reduziren könnten. Darum soll die Vielseitigkeit nicht durch einseitige Lehrer bewirkt werden; sondern die Lehrer sollen wahre Pädagogen sein, das heißt, sie sollen vor allem Selbst jenes gleichschwebende Interesse empfinden, welches mitzutheilen die Aufgabe des Unterrichts ausmacht.

Kurz: Herr Graff hat in Beziehung auf diesen dritten Punkt vollkommen recht in der Theorie; und man muß es bedauern, wenn man ihm nicht eben so sehr beistimmen kann in Hinsicht auf die Praxis des nächsten Jahrzehends.

Mit dem dritten Einwurfe berichtigt sich aber auch der zweite, nämlich innerhalb der schon bemerkten Grenze. Soviel als nöthig ist, um Knaben bis zum funfzehnten Jahre gehörig, und in denjenigen Gegenständen des Wissens, die unmittelbar das Interesse bilden, zu unterrichten, soll jeder einzelne Lehrer nicht bloß gelernt, sondern auch in seinem eigenen Geiste so verarbeitet haben, daß es ihn selbst erfülle, belebe, und ihm für die Mittheilung zu Gebote stehe. Sonst könnte seine vielseitige Bildung auf keiner soliden Grundlage beruhen. Es versteht sich von selbst, daß hiebei eine gute Kenntniß der vorzüglichsten römischen und griechischen Klassiker, und mathematische Einsicht bis in die höhere Mechanik hinein, vorausgesetzt wird. Unsere Forderungen an die Lehrer müssen allerdings etwas streng sein, wenn wir gute Schulen haben wollen.

Auch mit dem ersten Einwurfe wäre wohl fertig zu werden, wenn wir uns auf die eben gemachten Voraussetzungen mit gutem Zutrauen stemmen dürften. Haben wir erst eine Mehrzahl von guten Lehrern,

und ein solches Publikum, welches das Richteramt der öffentlichen Meinung auf eine achtung-gebietende Weise verwaltet: so können sowohl die Behörden als die einzelnen Eltern leicht Vertrauen fassen, besonders wenn dafür gesorgt ist, daß die ganze Lehranstalt offen stehe; — offen für jeden Besuch jedes Mitgliedes der Behörde, — offen für die Eltern der Schüler, — offen für jeden Freund und Kenner der Erziehungsangelegenheiten; — offen vor allen Dingen allen Lehrern zum gegenseitigen Besuch ihrer Schulen. Hiemit lassen sich allerdings auch Lehrerkonferenzen verbinden, worin der Direktor sich bei jedem bedeutenden Falle den Rath aller erbittet, und alsdann vorläufig entscheidet; bis etwan ein höherer Befehl wird eingeholt sein. Nothwendig aber muß der Direktor gesetzmäßig eines bedeutenden Uebergewichts über jeden einzelnen Lehrer genießen, um in seiner Person die Einheit der ganzen Anstalt mit Würde darstellen zu können.

Darum allein, weil jene Voraussetzungen in unserer heutigen Welt nicht sicher genug sind, — weil im pädagogischen Fache die Meinung schwankend, und die Anmaßung fast allgemein ist, — weil die Lehrer selten wahre Pädagogen, öfter bloße Gelehrte, zuweilen auch dies nicht einmal sind, — allein um dieser Uebel willen, die durch Wahrheitsliebe und Nachdenken könnten gehoben werden, muß ich Anstand nehmen, mich geradezu für Herrn Graffs Vorschlag zu erklären. Aber unsre wirkliche Welt, wie sie nun einmal ist, braucht Schulen; noch mehr, sie hat deren schon, und die Schulmänner haben ihre Plätze; deshalb laßt uns nachsehn, ob nicht das Klassensystem mit einiger Veränderung wenigstens einem Theile des Uebels entgehen könne, welches Herr Graff ihm nachgewiesen hat.

Zuerst muß ich darauf bestehen, daß in dem Unterrichte jeder Klasse, während der Zeit, da sie ihren Kursus macht, schlechterdings eine fortschreitende, noch mehr! eine möglichst stetig fortschreitende Bewegung herrschen müsse. Ist sie hiemit bis zu dem ihr gesteckten Ziele gelangt, dann mag sie plötzlich ganz von vorn anfangen. Alsdann aber muß sie, wie Herr Graff es verlangt, die ganze Summe ihrer Schüler auf einmal in die nächstfolgende Klasse ausschütten, und dagegen die sämtlichen Schüler der vorhergehenden Klasse übernehmen.

So nothwendig nun dieses ist: so hat es dennoch eine Menge von Schwierigkeiten. Einige davon hebt Herr Graff, indem er jährige, gleichzeitig anhebende Kurse, und eben so viel Klassen, als Unterrichtsjahre, endlich Zulassung der Schüler nur in die unterste Klasse vorschreibt. Der Grund hievon ist unmittelbar klar. Kein Schüler soll andre stören und aufhalten, wie es geschehen würde, wenn er in einen schon angefangenen Kursus mitten hineinträte; keiner soll des Interesse beraubt werden, welches dem Lehrgegenstande eigen ist, und welches er doch nicht empfinden würde, wenn er nicht von vorn anfinge. Daß

übrigens ausnahmsweise auch Schüler in höhere Klassen zugelassen werden können, ist eben so klar, als die unerlaßliche Bedingung: sie müssen dazu ganz genau vorbereitet sein.

Anderer Schwierigkeiten erwähnt zwar Herr Graff, aber er läßt sie bestehn, und schließt von ihnen auf die Nothwendigkeit seines Plans. Hievon liegt die wichtigste in der Frage: Wie können die Schüler, bei verschiedenen Anlagen, verschiedenem Fleiße, verschiedener Unterstützung, alle zugleich reif sein zur Versetzung? Ich will darauf eine vorläufige, wiewohl nicht hinreichende, sondern noch näher zu bestimmende Antwort geben: sie können zugleich reif sein wegen eines gleichen Grades von Interesse, bei ungleicher Fertigkeit.

Allein ehe ich dieses weiter ausführe, muß ich bemerken, daß Herr Graff einen sehr wichtigen Umstand unberührt gelassen hat, auf den wir bei dieser Gelegenheit kommen müssen.

In der angenommenen Nothwendigkeit, alle Schüler zugleich fortrücken zu lassen, liegt die versteckte Voraussetzung, sie würden, wenn dies nicht geschähe, auf der vorigen Klasse bleiben, und dort die Ungleichartigkeit hervorbringen, die für sie ermüdenden Wiederholungen anhören müssen, die Spaltung der Rücksichten beim Lehrer veranlassen, die wir eben vermeiden wollen.

Allein ist es nicht auch möglich, daß sie weder rücken noch bleiben, vielmehr von dieser Lehranstalt entfernt werden?

Daß eine Menge von Menschen studiren, die nicht studiren sollten, daß noch weit mehrere die Universität nicht besuchen, die allerdings natürlichen Beruf dazu haben: dieses hat man oft genug bemerkt und besprochen. Daß aber heutiges Tages auf den Gymnasien viele junge Leute sitzen, die auf die Bürgerschule gehören, und umgekehrt, — mit Einem Worte, daß in der Wahl der Lehranstalt die gröbsten Mißgriffe vorgehn, dies scheint man nicht beachten zu wollen.

Herr Graff äußert den sehr richtigen Gedanken, daß, wenn an einem Orte sich mehrere Schulen befinden, deren keine zur Erreichung ihres Zwecks hinlängliche Mittel besitzt, man aus diesen eine einzige Lehranstalt machen müsse.

Dieses muß noch weit mehr im Großen ausgeführt werden; man muß Gymnasium, Bürgerschule und Elementarschule in ein System verknüpfen, dergestalt, daß darin jedem Schüler der für ihn passende Unterricht könne angewiesen werden[191]).

Wenn nur die Begriffe von dem Unterschiede dieser Schulen erst allgemein klar gedacht würden; wenn diesen Begriffen die Ausführung gehörig entspräche: dann würden manche Eltern Rath annehmen; manche Unterstützungen reichlicher zufließen, die jetzt nur das Mißtrauen wegen der Zweckmäßigkeit der Verwendung zurückhält; vieles würde auch der Staat durch Vorschriften und Anordnungen vermögen.

Wir wollen nun einstweilen annehmen, meine Forderung (deren genauere Erörterung bald folgen soll,) wäre erfüllt: so wird bei jeder

Versetzung aus einer Klasse in die andere nachgesehen werden, ob auch alle vorhandene Schüler für diese Schule passen? ob nicht eine andre ihnen angemessener sein würde? — Natürlich muß der Direktor, welcher hiebei vorzüglich thätig ist, so gestellt sein, daß ihn keine Versuchung anwandeln könne, Schüler behalten zu wollen, die er besser abgeben würde.

Durch solche Sichtung wird man die gröbsten Ungleichheiten hinwegschaffen.

Dennoch wird unter Schülern, die drei Jahre lang mit einander fortgegangen sind, wenn sie auch auf der gleichen Bahn bleiben können, doch starker Vorsprung einiger, und bedeutendes Nachbleiben anderer, in den Uebungen und Fertigkeiten, die sie gemeinsam betrieben haben, sichtbar werden. Dieser Fehler darf, nachdem er eine gewisse Größe erreicht hat, nicht weiter anwachsen; sonst leidet allmählich auch das Interesse unter dem Mißverhältniß der Fertigkeiten.

Man richte also eine besondere Klasse ein, die wir Uebungsklasse nennen wollen, weil bei ihr nicht unmittelbar auf das Interesse, sondern eben auf die Uebung soll gesehen werden. Diese Klasse ist keinesweges für alle, hoffentlich auch nicht für die Mehrzahl der Schüler, sondern nur für die Minderzahl, also für die, welche auffallend langsam fortgekommen waren, und doch den redlichen Wunsch hegen (das Interesse empfinden), die ihnen dargebotene Bildung wirklich zu erreichen.

Während demnach die größere Menge solcher Schüler, die zugleich in die unterste Klasse eintraten, und die mit einander in jährlichen Fortrückungen sexta, quinta und quarta durchwanderten, jetzt nach tertia hinübergeht*), bleibe ein Theil von ihnen ein ganzes Jahr lang in der Uebungsklasse, um dort im Laufe des ersten Halbjahres nachzuholen, und im zweiten sich vorzuüben. Von hier aus im folgenden Jahre nach tertia versetzt, werden diese Schüler nun die besten unter den Tertianern sein; allein wegen ihrer Langsamkeit ist zu erwarten, daß sie nach einiger Zeit wieder denen gleichen, die nicht in der Uebungsklasse waren. Trifft dies nicht genau in allen Fällen ein, so darf man doch nach Wahrscheinlichkeit es als das Gewöhnliche annehmen. Uebrigens muß in der Uebungsklasse jeder vorzüglich zu den Fertigkeiten angeleitet werden, die ihm am meisten fehlen. Den nöthigen Unterricht können einige vorzügliche Primaner unter gehöriger Aufsicht und Anleitung ertheilen; das wachsame Auge des Direktors aber muß hieher ganz besonders gerichtet sein[192]).

Kleinere Ungleichheiten schaffe man durch bloße Uebungsstunden hinweg, die man für die Schwächern veranstaltet.

---

*) Nur aus Gewohnheit habe ich die unterste Klasse sexta genannt. Eigentlich wäre sie octava im Gymnasium und septima in der Bürgerschule.

Und endlich vergesse man nicht, daß die Ungleichheit der Fertigkeiten sich bis auf einen gewissen Grad mit der Gleichheit des Interesse vertrügt; daß mancher junge Mensch, der langsam ist im Antworten, dennoch achtsam ist als Zuhörer, so daß er am Ende mehr gelernt hat, und es sicherer gebraucht, als man bei seinem stillen Benehmen vermuthet haben möchte.

Soviel über die Hauptschwierigkeit. Eine andere findet Herr Graff darin, daß sich die Kursus nicht gut abstecken lassen; daß einerlei Klasse demnach nicht in jedem Jahr gleich viel leisten, gleiche Pensa durcharbeiten werde. Hier wünschte ich, daß eine Anordnung meiner Anschauungsübungen seine Aufmerksamkeit möchte gewonnen haben; nämlich die Einschaltung von Episoden, die des Zusammenhangs unbeschadet können übergangen werden, und die ausdrücklich dazu bestimmt sind, schneller fortschreitende Schüler zu beschäftigen, während die langsamern nachzukommen bemüht sind. Dergleichen Episoden müssen in jedem Kursus besonders ausgezeichnet werden; so daß am Ende des Jahrs jede Klasse sich an dem ihr gesteckten Ziele befinde, sie mag nun schneller oder langsamer sich fortbewegt haben. Daß übrigens die genaueste Rechenschaft abzulegen sei, wie viel von den Episoden, und mit welchen Schülern es durchgearbeitet oder übergangen worden: versteht sich von selbst[18]).

Faßt man nun das Gesagte zusammen: so ergiebt sich Folgendes:

Gymnasien und Bürgerschulen, wenn sie das Klassensystem beibehalten wollen, müssen vom neunten bis funfzehnten Jahre der Schüler in sechs regelmäßigen Klassen, und einer in die Mitte fallenden Uebungsklasse, dergestalt unterrichten, daß jede Klasse ihren Kursus jährlich, zwischen zwei bestimmten Endpunkten, vollbringe; und daß stets die ganze Schülerzahl, mit Ausnahme der in der Uebungsklasse Verweilenden, jährlich aus einer Klasse in die folgende hinübergehe*). Ist diese Vorschrift befolgt: so wird das Interesse fest genug begründet sein; und nun mag man sich allenfalls erlauben, in die oberste Klasse der Bürgerschule, und eben so in die beiden obersten Klassen des Gymnasiums, worin die Schüler vom funfzehnten Jahre an ferner unterrichtet werden, nach der gewohnten Weise, das heißt, nach Maßgabe der gewonnenen Fertigkeiten zu versetzen. In diesen höchsten Klassen regiert die Gelehrsamkeit; in den

*) Die Menge der Klassen erfordert nicht nothwendig eine übergroße Anzahl von Lehrern. Denn man kann und muß die Anzahl der Schulstunden beschränken. Wöchentlich 26 Stunden sind zureichend; weil die Lehrkurse schneller beendigt werden, als bei der jetzigen fehlervollen Einrichtung: die den Schülern ihre ganze Zeit wegnimmt, und ihnen die, so höchst wichtige, individuell verschiedene Ausbildung, nach eigenem Sinn und Wunsch, verleidet und verkümmert.

untern die Pädagogik; nämlich vorzugsweise; denn unwissende Lehrer können wir in den untern Klassen eben so wenig gebrauchen, als unpädagogische in den obersten gute Wirkung thun werden.

In der That habe ich bei diesem allen eine stillschweigende Voraussetzung gemacht, worauf man für jetzt in der Wirklichkeit nicht rechnen darf; diese, daß alle Lehrer eines Gymnasiums oder einer Bürgerschule durch eine gemeinsame und richtige pädagogische Einsicht verknüpft seien. Wo diese fehlt, da ist an kein Zusammenwirken zu denken; da werden die schönen Knabenjahre, vom neunten bis funfzehnten, größtentheils verdorben, und man mag das gute Glück rühmen, wenn in der spätern Zeit hie und da die Wissenschaften den ihnen eigenthümlichen Reiz stark genug fühlbar machen, um den Verlust zwar nicht zu ersetzen, aber vor kurzsichtigen Augen wenigstens zu verdecken.

Die Bedingungen also, welche Herr Graff vorschrieb, und gleichwohl für unerreichbar, für unmögliche Bedingungen hielt, — Absteckung und Endigung der jährlichen Kursus, und Ausgleichung der Fortschritte der Schüler, — diese lassen sich wohl noch leidlich erfüllen; und das Klassensystem kann aus seinen scharfsinnigen Bemerkungen Nutzen ziehn, obgleich er es dadurch umzustoßen gedachte. Freilich, wenn ich mich frage, ob ich lieber in diesem Klassensystem, oder in der Graffischen Schule, als Lehrer angestellt sein möchte: so würde ich unbedenklich das Letztere wählen. Denn es möchte mir bald unerträglich werden, alle Jahre in meiner Klasse dasselbe zu treiben; und dagegen ohne Vergleich angenehmer, sechs Jahre lang die nämlichen Schüler von unten herauf zu bilden; indem, wenn von diesem sechsfach größeren Kreislaufe der Anfangspunkt wiederkehrte, er mich selbst merklich verändert, und um eine schätzbare Erfahrung bereichert, antreffen würde.

Daß dem Plane des Herrn Graff außer den drei schon beleuchteten Einwürfen noch eine vierte Bedenklichkeit entgegenstehe, habe ich oben angemerkt; und jetzt wird dieselbe schon vor Augen liegen, ja auch im Wesentlichen schon gehoben sein. Nämlich eben die unvermeidliche Ungleichheit der Schüler, die zu dem gleichen Unterrichte ihre verschiedenen Persönlichkeiten mitbringen, und dadurch sich immer weiter von einander entfernen, so daß sie nach einiger Zeit nicht mehr in die gleichen Lehrstunden passen, — diese drückt die Graffische Schule eben so sehr wie die gewöhnliche; und wenn man darauf nicht acht gäbe, so würde eine solche Schule, nachdem sie drei Jahre lang bestanden hätte, eben so verdorben sein, wie eine heutige tertia oder secunda es durch das ungleichartige Gemenge der ewig Kommenden und Gehenden nur immer sein kann. Der Unterschied wäre bloß, daß in der Graffischen Schule das Mißverhältniß der Schüler allmählich, und nicht,

wie dort, ruckweise, eintreten würde; allein mit der aufgegebenen Klassenversetzung hätte man sich auch des Palliativs beraubt, wodurch sonst das Uebel wenigstens minder fühlbar, wenn auch nicht minder groß gemacht wird.

Darum muß ich es als einen durchaus nothwendigen Zusatz zu Graff's Plane betrachten, daß man verschiedenartige Schulen, deren Begriff in einem ziemlich rohen Bilde durch unsre Gymnasien, Bürgerschulen und Elementarschulen dargestellt wird, in Ein Ganzes vereinigen solle; und es ist nun der letzte Theil meines Geschäfts, mich hierüber näher zu erklären.

Einen Anknüpfungspunkt bietet mir Herr Graff selbst dar, indem er das Erlernen einer fremden, zumal todten Sprache, als ein zufälliges, entbehrliches, wenn schon gewisser Umstände wegen höchst nützliches Hilfsmittel der Erziehung darstellt.[193]) Man kann dreist einem jeden anmuthen, daß er dies unmittelbar klar finde; das Gegentheil würde beweisen, daß er in der Pädagogik ein völliger Fremdling sei, von ihrem Geiste gar nichts wisse, sondern an dem Körper der Werkzeuge klebe, deren sie sich zu bedienen pflegt. Es muß gar nicht nöthig sein, mit Herrn Graff daran zu erinnern, daß auch der gebildete Grieche keine andre Sprache kannte als die seinige. Sprachen sind Zeichen; und Zeichen interessiren vermöge der Sachen die sie darstellen.[194]) Gehn einmal die griechischen Auktoren uns verloren: so behält die Sprache keinen Werth, außer für wenige Gelehrte, die darin ein Dokument aus alter Zeit erblicken, woran wir andern eben so wenig zu studiren Lust haben, als an den Urkunden, aus welchen uns das Merkwürdigste zu erzählen wir den Historikern überlassen.

So sehr ich nun überzeugt bin, daß in unsern Zeiten kein Unterricht für ganz vollständig gelten kann, der nicht einen Theil seines Weges durch die alten Sprachen herdurch genommen hat, — weil nämlich ohne dies niemand dazu gelangen wird, sich das Alterthum, mit dem wir durch so viele Bande zusammenhängen, lebhaft zu vergegenwärtigen: — so gilt mir dennoch das Sprachstudium, und zwar das der griechischen ebensowohl als der römischen Sprache, für eine Last, die man dem Interesse, als der Kraft, nur dann auflegen darf, wann es stark genug ist, um nicht unter dem Drucke zu erliegen.[194])

Die Schule aber, welche ihren Lehrlingen eine solche Last zu ertragen anmuthet, hat sich auf Nebenrücksichten eingelassen, die nicht unmittelbar aus den pädagogischen Prinzipien folgen. In ihr zeigt sich die Erziehung nicht mehr in ihrer einfachen, ursprünglich natürlichen Gestalt, sondern in einer künstlich angenommenen, durch Umstände bedingten; und darum ist die Wirksamkeit einer solchen Schule selbst nur bedingterweise wohlthätig. Können ihre Lehrlinge sich durcharbeiten, so haben sie einen großen Schatz gewonnen; bleiben sie aber auf hal-

dem Wege stehn, das heißt, gelangen sie nicht zum Genusse der Werke des Alterthums, so ist eine kostbare Zeit und Mühe, ja, was am schlimmsten ist, eine kostbare Empfänglichkeit und Lernlust, unnütz verschwendet. Nun mögen die Philologen ihre alte bekannte Ausrede von der formalen bildenden Kraft des Sprachstudiums in die neuesten Phrasen kleiden[195]): das sind leere Worte, wodurch niemand überzeugt werden wird, der die weit größeren bildenden Kräfte anderer Beschäftigungen kennt, und der die Welt mit offenen Augen ansieht, worin nicht wenige und nicht unbedeutende Menschen leben, die ihre geistige Existenz keiner lateinischen Schule verdanken. — Jedoch, ich muß mich erinnern, daß die Pädagogen sich hüten sollen, es mit den Philologen zu verderben; nicht bloß darum, weil diese in der That die ersten Plätze in den Schulen besetzt halten; sondern es liegt in der Natur der Sache, daß man den Philologen das Gedeihen ihres Werkes wünschen muß, weil sie schaden, wenn sie halbe Arbeit machen, und im Gegentheil meistens da nützen, wo sie durchdringen. Denn daß sie hie und da einen Lehrling in ihre eigne Einseitigkeit hineinziehn, darf man für keinen Schaden rechnen; solche Einzelne werden späterhin gewöhnlich Stützen und Erhalter des philologischen Wissens, dessen Erhaltung wir ja allerdings im hohen Grade wünschen müssen.

Was also fehlt an den Gymnasien, weshalb sie durch die Bürgerschulen und Elementarschulen ergänzt werden müßten? — Nichts anders fehlt ihnen, als daß sie unbehutsamerweise die Last der Sprachstudien *auch solchen* Schülern auflegen, deren Interesse nicht kräftig genug ist, um die Schwierigkeiten zu überwinden; und daß sie (könnte ich in Rücksicht auf das bisher gewöhnliche Verfahren hinzusetzen,) das Erwachen des Interesse viel zu gleichgiltig erwarten; als wenn sich das von selbst verstünde, und als wenn nicht tausend Erfahrungen die bösen Erfahrungen des innerlichen, geistigen Müßiggangs bezeugten, der mit der fleißigsten Handhabung der Grammatik und des Lexikons nur gar zu wohl besteht. Angenommen nun, dieser zweite Fehler sei verbessert durch den Gebrauch richtiger Methoden: so bleibt noch der erste, der sich nur dadurch heben läßt, daß man diejenigen Schüler vom Gymnasium entfernt, welche nicht dahin zu bringen sind, durch das Medium der fremden Sprache hindurch zu greifen, um sich den Kern dessen, was sie lesen, herauszuholen.

Was soll man aber vollends von den Eltern sagen, die bei dem bestimmten Vorsatze, ihre Söhne sollen nicht studiren, sie dennoch aufs Gymnasium schicken? Diese wissen recht eigentlich nicht, was sie thun. Niemals kann und darf das Sprachstudium so erleichtert, niemals ein *so schneller* Gewinn des unmittelbar Interessanten und Bildenden daraus gezogen werden, daß schon die Knaben *vollständigen* Lohn ihrer Anstrengungen sollten empfangen können; immer bleibt ein bedeutendes Opfer an Zeit, Mühe und Lust, welches man der Jugend

nur in der Hoffnung anmuthet, sie werde künftig, in reifen Jahren, nach gehörig vollendetem Studium, die Vergütung dafür empfangen. Aber welche unermeßliche Thorheit, solche Knaben, von denen man voraus beschließt, sie sollen das Ziel nicht erreichen, auf den langen und mühevollen Weg hinauszustoßen, der dahin führt. Wollen wir nicht auch kostbare Gewächse im Glashause erziehen, mit dem Vorsatze, sie alsdann, wann die Blüten sich eben zeigen, in Sturm und Frost hinauszutragen? Wollen wir nicht auch Fundamente zu hohen Thürmen bauen, mit dem Vorsatze, es beim Fundamente bewenden zu lassen, niemals aber wirklich einen Thurm darauf zu errichten? Kann man widersinniger handeln, als indem man kostbare Anstalten macht, mit dem ausdrücklichen Beschlusse, sie ja nicht so weit fortzusetzen, daß irgend ein bedeutender Erfolg daraus hervorginge! Ich wiederhole es, wenn vernünftige Personen so verfahren, so wissen sie nicht was sie thun. Sie schicken ihre Kinder aufs Gymnasium, weil sie gehört haben, das sei die vornehmste Schule des Orts. Sie selbst aber halten sich für noch weit vornehmer als die Schule; darum behalten sie sich vor, ihre Kinder wieder wegzunehmen, sobald es ihnen belieben wird. — Und die Gymnasien — nehmen solche Schüler wirklich an! —

Hier muß der Staat ins Mittel treten. Der Staat, der, bei uns wenigstens, die Würde der Gymnasien dadurch erhöhte, daß er sie zu strengen Richtern über diejenigen ihrer eignen Schüler einsetzte, die zur Universität abgehn[196]): er wolle nun auch sein Werk vollenden, indem er jener andern Abiturienten gedenkt, durch welche tertia und secunda überfüllt waren, während prima ihnen die Thüre vergeblich öffnet. Ob er durch Rath oder durch Verbot zu wirken vorziehe: in jedem Falle muß es dahin kommen, daß niemand das Gymnasium betrete, außer mit der ernstlichen Absicht, es recht und ganz zu benutzen; und daß niemand es lange besuche, dessen Fähigkeit und Neigung nicht dieser Absicht entspricht. Je ausgewählter die Schüler, desto leichter das Lernen, desto heiterer die Lehre![197]) Und je mehr Munterkeit und Frohsinn die Studien belebt, desto mehr wird sich die Scheu vor den vermeintlich hochgespannten Forderungen verlieren.

Allein mit welchem Namen wollen wir nun jene andern Schulen benennen, wohin die gehören, die beim Gymnasium unrecht kamen? Bürgerschulen? Der Ausdruck ist zwar gut, in sofern die Adlichen auch Bürger sind, die ihre Söhne dem frühzeitigen Eintritt in den Soldatenstand bestimmt haben; denn diese Söhne befinden sich offenbar in unserem Falle; sie passen nicht ins Gymnasium, und suchen gleichwohl so viel Bildung, als ein junger Mensch bis zum siebenzehnten Jahre erreichen kann. Dennoch nehme ich mir die Freiheit, die sogenannten Bürgerschulen mit dem Ausdrucke: Hauptschulen zu begrüßen. Zwar nicht den Schülern zu Ehren, — sondern darum, weil in ihnen das

pädagogiſche Wirken ſich am reinſten, am deutlichſten, nach ſeinen eigentlichen Prinzipien geſtalten kann. Es verſteht ſich nämlich nach dem vorhergehenden von ſelbſt, daß hier der Zweck: das vielſeitige Intereſſe zu wecken, auf einem kürzeren und geraderen Wege ſolle verfolgt werden, als bei den Gymnaſien. Der Umweg, im Knabenalter die alten Sprachen mühſam zu erlernen, um ſie erſt gegen die männlichen Jahre hin als Bildungsmittel zu benutzen iſt hier rein abgeſchnitten. Die Hauptſchule lehrt das, was unmittelbar intereſſirt. Nicht als ob ſie der Kraft keine Laſt auflegte; aber hier entſtehen weit ſchneller und ſicherer aus den Laſten ſelbſt neue Kräfte. Nicht als ob hier die Studien durch Berechnung ihrer Nützlichkeit und Einträglichkeit verſüßt würden; aber wenn ein Knabe ſich zu der wirklichen Welt neigt, ſo muthet man ihm hier nicht an, die Augen gewaltſam zu verſchließen, damit das dunkle Bild des Alterthums ihm vor die Seele trete; und wenn ſein Vater täglich den Gedanken an ſeinen künftigen Stand aufregt, ſo widerſtreitet ihm nicht die Schule durch die Forderung einer ſolchen Vertiefung, wie ſie nöthig iſt, um in römiſcher Sprache erſt zu denken und dann zu ſchreiben. Wollen wir den Gymnaſiaſten und den Hauptſchüler kurz vergleichen? Jener lebt in der Vergangenheit, dieſer in der Gegenwart. Jener will ſich bilden, dieſer will nach außen hin handeln. — Laßt uns dem Gymnaſium alle diejenigen zuführen, die dafür geboren ſind; laßt uns die Schulen und die Familien durchmuſtern, um ſie alle zu finden; laßt uns noch mehr wohlthätige Vereine ſchließen, um dürftige Gymnaſiaſten zu unterſtützen. Dieſer Sorge bedürfen die Hauptſchulen nicht; ſie werden ſich von ſelbſt anfüllen, ſo bald ſie erſt in Wahrheit vorhanden ſind — aber exiſtiren müſſen ſie, ſonſt fehlt für die größere Menge der Unterricht, der allein bei ihr Eingang findet und Früchte bringt.

Wiewohl übrigens die Hauptſchule nicht, gleich dem Gymnaſium, darauf rechnet, daß die Bildung, welche ſie ertheilt, durch die Univerſität ergänzt werde, ſo iſts gleichwohl nöthig, einen Weg zu öffnen, damit auch die ehemaligen Hauptſchüler unter irgend einer Form akademiſche Bürger werden können. Zwar wird die Univerſität ihrentwegen nichts ändern, ſie mögen immerhin jetzt empfinden, daß es eine Entbehrung ſei, die alten Sprachen nicht zu verſtehn. Aber hiſtoriſche, mathematiſche, philoſophiſche, zum Theil vielleicht ſelbſt juriſtiſche Vorleſungen (jedoch nur zur ihrer Belehrung, und nicht zum Behuf einer Amtsführung) können ſie hören, und größtentheils benutzen.

Wird man mich wohl jetzt noch fragen, in welchen Fächern die Hauptſchule denn unterrichten ſolle? Muß ich Geſchichte und Geographie, deutſche Literatur und Ueberſetzungen aus dem Alterthum, Mathematik und Phyſik, Naturgeſchichte, Technologie, Religions- und Sittenlehre noch nennen? Dieſe Worte werden nichts helfen, wenn man ſich nicht

die sechs Klassen des Interesse vergegenwärtigen will. Also kurz: die Hauptschule lehrt beobachten, denken und empfinden; unter dem letztern Ausdrucke fasse ich das ästhetische, sympathetische, gesellschaftliche und religiöse Interesse zusammen.[198])

Eine kurze Erwähnung der Elementarschulen darf hier nicht fehlen. Zwar ist ihr Name höchst unpassend. Schulen, worin wirklich bloß Elemente, gleichsam Buchstaben, zu künftiger Zusammensetzung gelehrt würden, ohne alle Rücksicht auf unmittelbare Erweckung des geistigen Lebens, — würde die Pädagogik absolut unbedingt verwerfen müssen. Denn es wären die Stunden des Aufenthalts in diesen Schulen geradezu dem geistigen Müßiggange preis gegeben; es ginge auch daraus nicht die mindeste Hoffnung hervor, daß in der Folge sich aus den Elementen eine wirkliche geistige Beschäftigung zusammensetzen werde, — falls nämlich die Schulen sich genau an ihren Namen hielten, folglich sich um den Gebrauch der Elemente gar nicht bekümmerten. Nun macht es wohl nicht leicht eine wirkliche Schule so arg; das Schlechteste ist eben so selten, wie das Beste. Wo nichts als Lesen und Schreiben gelehrt wird, da läßt man doch wohl etwas aus dem Katechismus und der Bibel lesen; man knüpft also gleich das Höchste, und was in die menschlichen Gemüther mit unmittelbarer Gewalt eindringt, die Religion, an die Buchstaben; wodurch diese schon für das Kind, das noch nicht lesen kann, zu Hieroglyphen werden, die es mit Ahndungen eines geheimen und erhabenen Sinnes betrachtet. Wenn nun auch gewöhnlich die Elemente das Uebergewicht behalten, so ist eine solche Schule doch im Kleinen dasselbe, und nichts Schlechteres, wie im Großen ein Gymnasium, was nur lateinische und griechische Sprache lehren will. Dieses könnte füglich auch Elementarschule heißen; denn es lehrt die fremde Sprache lesen und übersetzen, was aber nun solle gelesen und durchdacht werden, dafür mag der Schüler sorgen, wann er erwachsen und sein eigner Herr ist; jetzt soll er nur die Elemente der Bezeichnungen kennen lernen, deren Verknüpfung mit edeln und großen Gedanken er künftig — falls er etwa Belieben tragen wird, — bei den alten Auktoren nachsehen kann! — Wie nun die schlechte Elementarschule und das schlechte Gymnasium (ein solches, wie eben beschrieben worden,) gleichartig sind, so gleicht auch die gute Schule stets sich selber, sie sei mäßig groß, wie die Hauptschule, oder weit umfassend, wie das Gymnasium, oder so klein und eng zusammengekrümmt, wie die Elementar- und Dorfschule. Immer ernährt sie dieselben Interessen, immer leitet sie zum Denken eben so wohl als zum Beobachten; immer weiset sie auf das Schöne in der Welt und auf das Erhabene über der Welt; immer weckt sie die Mitempfindung für häusliches und bürgerliches Wohl und Wehe. Darum, weil sie dieses leistet, ohne etwas davon auszulassen; weil sie es gleichmäßig leistet, ohne eins dem andern vorzuziehn, darum ist sie eine gute Schule. Aber welche Hilfsmittel sie anwende, das macht den Unterschied. Benutzt sie nur

die allernächsten und einfachsten, befriedigt sie das Bedürfniß der Bezeichnung bloß durch die leichtesten und durch die kirchlichen Schriften, also durch das nächste Gegebene: dann ist sie untere Schule, kleine Schule, oder, wie man zu sagen pflegt, Elementarschule. Ihr Ruhm besteht darin, daß sie mit wenigem viel ausrichtet. Aber wo man nicht auf weniges beschränkt ist, da soll man umgekehrt alle Hilfsmittel aufsuchen, die einen vergrößerten Erfolg versprechen können. Dieses thut die Hauptschule; sie zieht alles in ihren Kreis, was nur irgend ein jugendliches Gemüth wohlthätig beleben kann; daher ihr siebenzehnjähriger Entlassener alles sein muß, was er in diesem Alter nur irgend werden konnte. Der Hauptschüler muß in Hinsicht seiner Gesamtbildung dem gleich alten Gymnasiasten überlegen sein, denn dieser ist durch die alten Sprachen aufgehalten worden; — ein hart klingendes Wort, dessen Milderung darin liegt, daß der Gymnasiast langsamer reift, daß seine Studien lebenslänglich an ihm bilden, und er also den reichsten Ersatz sich mit der größten Gewißheit versprechen kann. Jedoch dies setzt voraus, daß das Gymnasium sein Wagestück, den weiten Weg der Bildung durch die Alten, auch glücklich beendige, und daß es unterwegens nicht vernachlässigt habe, unmittelbar in die Gemüther einzugreifen, wo immer sich die Gelegenheit darbot.[199])

Ausdrücklich protestiren aber muß ich hier gegen die ganz verkehrte Ansicht, als seien die Bürgerschulen ähnlich den untern und mittlern Klassen der Gymnasien, die Elementarschulen vergleichbar den untersten Klassen derselben. Dieser Irrthum muß aus zweien Gründen äußerst verderblich werden. Erstlich, weil alsdann nur die Gymnasien ganze Schulen wären, die andern aber Bruchstücke. Zweitens, weil dann die ganze Anlage des Unterrichts auf allen Schulen ohne Ausnahme verkehrt ausfallen würde. Denn das Gymnasium muß mit seinen alten Sprachen, (namentlich insbesondere mit der griechischen, aber auch nicht viel später mit der römischen) nothwendig früh anfangen, weil nur frühzeitig gegründete Fertigkeiten ganz geläufig werden, und weil alles darauf ankommt, daß kein Gymnasiast auf halbem Wege stehen bleibe. Also fällt hier das Beginnen der alten Sprachen noch mit den Uebungen der Orthographie in der Muttersprache, und selbst mit denen im richtig akzentuirten Lesen und mit den ersten grammatischen Elementen derselben, zusammen. Folglich ist vom ersten Anfange an der Gymnasiast anders beschäftigt, als der Elementarschüler. Auch kann sich das Gymnasium von keiner Elementarschule eine irgend bedeutende Vorarbeit versprechen, es wäre denn in den allerersten Anfängen des Lesens und Schreibens, die eigentlich jedes Kind zu Hause gemacht haben sollte. Und selbst in dieser Hinsicht sollte sich das Gymnasium seine eigene Elementarklasse halten, um sicher zu sein, daß nicht in den Anfängen durch eine fehlerhafte Behandlung etwas verdorben würde; und weil manche feinere Rücksichten auf den künftigen Unterricht dabei genommen

werden können, an die kein Lehrer der Elementarschule denkt.[200]) — Andererseits muß die Hauptschule frühzeitig an die Naturwissenschaften gehn, zu denen das Gymnasium und die Elementarschule, beide aus verschieden Gründen, weniger Zeit haben. Auch die Anschauungsübungen und die Anfänge des Rechnens müssen in der Hauptschule gleich anfangs mit großem Ernste betrieben werden, weil sonst die schwerste ihrer Wissenschaften, die Mathematik, nicht in der kurzen Studienzeit bis zum sechzehnten oder siebzehnten Jahre so weit geführt, und so geläufig in ihren Anwendungen gemacht werden könnte, als es durchaus nöthig ist, wenn nicht algebraische Formeln und logarithmische Tafeln für den abgehenden Schüler noch todte Buchstaben und Zahlen bleiben sollen. Die Elementarschule ihrerseits darf das Lesen- und Schreibenlernen gar nicht so schnell treiben, wie sie müßte, wenn sie jenen andern Schulen die Lehrlinge zubereiten sollte. Denn je weniger Mittel zur eigentlichen Geistesbildung sie hat, desto sparsamer muß sie damit umgehn, — das heißt, desto weniger darf sie die Wirksamkeit dieser Mittel stören durch die bloß mechanische Arbeit des Lesens und Schreibens. Ein Elementarschüler soll lange mündlich sprechen, und mündlichen Ausdruck verstehen lernen, ehe er lesen lernt. Er soll mit dem Zeichnen früher als mit dem Schreiben beschäftigt werden. Kann er im zwölften Jahre die volle Fertigkeit im Lesen zugleich mit der richtigen Betonung erreichen, und gewinnt er gegen die Zeit seiner Entlassung im vierzehnten Jahre eine saubere Handschrift, so hat er genug gethan; nämlich im Punkte des Lesens und Schreibens. Hingegen die Entwickelung seiner Begriffe, die Erweiterung seines Gesichtskreises durch die Geographie des Landes und die Topographie der Gegend, wo er lebt, samt der Kenntniß von den Naturprodukten und dem Verkehr der Menschen, die hier wohnen, die Uebungen im Kopfrechnen, und im Ausmessen der Linien und Flächen (nach Art der Anschauungsübungen), desgleichen ganz vorzüglich die Lebendigkeit religiöser Gefühle, und die sämtliche Vorbereitung auf den Eintritt in die kirchliche Gemeinschaft, — dies alles giebt der Elementarschule eine große Aufgabe, neben welcher sie gar nicht daran denken kann, nur geschwind lesen und schreiben zu lehren; denn das alles sind Hauptarbeiten, die ihren Zweck in sich selbst haben; es sind keinesweges Vorarbeiten für eine andre höhere Lehranstalt.

Die vollkommene Scheidung der Gymnasien, Hauptschulen und kleinen Schulen ist also ganz bestimmt, und auf eine durchgreifende Weise gegeben durch die ihnen zugemessene Zahl der Lehrjahre*), und die ihnen angewiesenen und zugänglichen Lehrmittel. Es wäre leicht, dies noch vollständiger auszuführen, wenn ich tiefer in die allgemeine

*) Es versteht sich von selbst, daß für Gymnasien in die Zahl der Lehrjahre auch noch die Universitätsjahre mit einzurechnen sind; denn kein Gym-

Pädagogik zurückgehn wollte. Die Lehre von der Klarheit, Assoziation, der systematischen und methodischen Verknüpfung der Vorstellungen ist es, an die man sich wenden muß. Daraus ergeben sich die Regeln, wie ein und derselbe Lehrgegenstand auf verschiedene Weise nach einander muß behandelt werden; es ist aber leicht, auch die Beschränkungen des minder vollständigen Unterrichts darnach zu bestimmen. Auf dem Gymnasium soll man von vielen, scheinbar ganz getrennten Punkten zugleich anfangen (oder bald nach einander den Unterricht zu ihnen hinlenken); jeder einzelne Punkt wird soviel möglich unmittelbar, also unabhängig von den übrigen, klar gemacht; hat der Lehrling *während* des Vortrags *scharf darauf gemerkt*, so ist es gut; und der Lehrer soll sich nicht darum kümmern, ob die Sache *behalten* werde, *oder nicht*. Es wird, vermöge einer psychologischen Nothwendigkeit, etwas davon bleiben. Später kommt man in dieselbe Gegend, lehrt die Sache noch einmal, und bringt sie in einige, noch zufällige Verbindungen. Auch jetzt soll der Lehrer sich wenig um die Frage kümmern, ob der Knabe morgen noch wissen werde, was er heute gelernt hat. Das ist noch nicht nöthig; wohl aber muß *während des Vortrags* nicht bloß auf das Einzelne, sondern auch auf dessen Verknüpfungen wohl gemerkt, und diese Verknüpfungen müssen ganz klar vorgestellt worden sein. Wiederum ein andermal, jedoch nicht zu spät, kehrt der Unterricht auf denselben Punkt zurück; *nun* stellt er ihn in die wesentliche systematische Verbindung; *jetzt* auch verlangt er, daß die Sache behalten werde, und bei den Gegenständen, die sich zum Auswendiglernen eignen, wird dieses gefordert, und nöthigenfalls mit aller Strenge darauf gedrungen. — Bei dieser dreifachen Wiederkehr auf das Nämliche zieht sich nun das anfangs einzeln Hingestellte immer mehr zusammen; die Vorstellungen treten in vorgeschriebene Reihen, Ordnungen, Klassen, außer und neben einander. War aber des anfangs einzeln Hingestellten sehr viel: so verknüpft es sich nicht gleich alles auf einmal; sondern an vielen Orten in dem ganzen Gedankenkreise des Zöglings entstehen Einheiten von untergeordneter Beschaffenheit; Gruppen von Kenntnissen und Einsichten, denen noch höhere Verbindungen bevorstehn. Jahre gehn darüber hin, ehe diese letztern, eine nach der andern, zu Stande kommen. Das Gymnasium zählt die meisten Lehrjahre, es nimmt sich also die längste Zeit, um überall die höhern Verbindungen zu stiften; und es wirft anfangs die bunteste Vielheit aus, in der Zuversicht, es werde mit dem weitläuftigen Geschäfte der fernern Bearbeitung dieser Vielheit schon noch fertig werden. Da auch das Gymnasium nicht stirbt, so ist hieran kein Zweifel, wofern nur seine Schüler sich nicht erlauben, vor geendigter Lehrzeit davon zu gehn. — Hingegen die Hauptschule kann hier mit dem Gymnasium nicht ganz gleich rechnen. Sie hat zwar nicht nöthig, gleich

---

nasium macht seine Schüler fertig; sondern dies geschieht durch die sogenannte philosophische Fakultät, falls der Studirende sie gehörig benutzt.

anfangs allen ihren Vorrath eng beisammen zu halten; sie darf es nicht einmal, denn die vorstehenden Regeln sind allgemein, und müssen in jedem Unterrichte ohne Ausnahme befolgt werden. Allein wie weit man das Manigfaltige anfangs auseinander stellen wolle? Wie viel man hinstreue? Wie lange man warte, ehe es mehr und mehr seinen wesentlichen Verbindungen nahe gebracht wird? Wie spät man die allgemeinen Gesichtspunkte und Uebersichten herbeiführe? Darin giebt es Modifikationen, wodurch sich die Hauptschule vom Gymnasium merklich unterscheiden muß. Jene braucht eher als dieses (wiewohl auch nicht gleich anfangs) Chronologie in der Geschichte, den Globus in der Geographie (der in allen Schulen den Landkarten nachfolgen soll, und durchaus nicht vorangehn darf); ein System in der Botanik (gleichviel ob das Linnéische oder ein anderes), sie lehrt eher Geometrie im Zusammenhange (das Gymnasium muß diese Stufe nicht zu früh betreten wollen, sondern sich länger bei Uebungen, ähnlich der Anschauungslehre, verweilen); auch sind zusammenhängende Religionsvorträge in der Hauptschule, wo alles früher fertig werden soll, eher an der Zeit als im Gymnasium. — Sehr seltsam freilich wird vielleicht mancher diese Behauptungen finden. „Bleiben denn die Schüler der Gymnasien „länger kindisch; sie, die ja Latein und Griechisch lernen, und dadurch „offenbar mehr geübt, und schneller zur Reife gebracht werden müssen?“ — Was ich darauf antworte, das weiß man schon. Ich leugne eben, daß die alten Sprachen dem Knaben einen Vorsprung geben; ich behaupte gerade, daß sie ihn zurückhalten; und wiewohl ich dies keineswegs bedauere oder tadele, so muß doch hiernach berechnet werden, wie schnell im allgemeinen sich die verschiedenen Schulen von der Manigfaltigkeit zur Einheit aufwärts bewegen können. — Hierin müssen die kleinen, die sogenannten Elementarschulen, die allerschnellsten sein. Geht alles seinen natürlichen Gang: so sehn im Durchschnitte die vierzehnjährigen Schüler, welche die Elementarschule entläßt, älter aus, als die gleich alten Hauptschüler; den vierzehnjährigen Gymnasiasten aber wird noch am meisten Kindliches ankleben, ohne daß dies für sie im mindesten ein Vorwurf wäre. Jene ersten schauen am ernsthaftesten in die Welt hinaus; diese letztern gehn sorglos einen Tag nach dem andern in die Schule, und denken noch an keinen künftigen Beruf. Dies, sollte ich glauben, müßte jeder, der offene Augen hat, auf den Gesichtern lesen können; und wenn man darauf acht gäbe, würden sich die Schüler wohl dabei befinden.

Was heißt nun das: die Gymnasien, Hauptschulen und kleinen Schulen sollen zu einem Ganzen vereinigt werden —? Von welchen Versetzungen aus einer Schule in die andere ist nun die Rede? Beschäftigen wir uns etwa mit der, vermeintlich großen Frage, was denn

ein Knabe anfangen werde, der sich noch spät zum Studiren entschließt, nachdem er zuvor die Hauptschule, oder gar nur die kleine Schule besucht hatte? Wer auf dergleichen Fragen Gewicht legt, der hat seine Begriffe über den nothwendigen Unterschied der Schulen noch nicht ins Klare gebracht.

Weder von den Knaben allein, noch von den Eltern allein darf man die Entscheidung erwarten, ob es ihnen beliebe, diese oder jene Schule und die Universität zu besuchen. Sie wissen selten, was, und warum sie es wollen; man muß sie darüber aufklären; man muß ihnen die Frage zurecht stellen, alsdann werden die Antworten allmählich richtiger ausfallen.

Hiezu ist durch unsere strengeren Gesetze wegen der Abiturientenprüfungen ein sehr guter Anfang gemacht: es fehlt aber noch einigermaßen an jenen Hauptschulen, wohin nun diejenigen gehören, denen die erwähnten Gesetze allzudrückend vorkommen.

Und besonders muß ich hier bemerken, daß die Abiturientenprüfung schwer empfunden wird, weil sie erst im entscheidendsten Augenblicke eintritt. Etwas ihr Aehnliches sollte alle Jahre, und in allen Schulen statt finden. Nicht als ob ich noch mehr Probearbeiten, noch mehr Anstrengung um des Examens willen wünschte; denn deren haben wir, die Wahrheit zu sagen, schon viel zu viel; sondern bloße Musterungen der Schüler, so wie sie sich in ihrer natürlichen Stimmung zeigen, diese sind jährlich zu veranstalten, und auf eine folgenreiche Weise zu gebrauchen.

Wir wollen hier einen Augenblick bei der Frage verweilen: ob wohl die Aufstellung einer Normalstufe, das heißt, die Angabe, wie weit es gewisse Schüler bei einem gewissen Zeitabschnitte sollen gebracht haben, sich mit mehr Sicherheit im früheren oder späteren Alter derselben denken und wagen lasse? Es leuchtet unmittelbar ein, daß dieses bei Jünglingen schwieriger ist, als für Knaben; denn jene sind unter einander verschiedener als diese. Die Ungleichheit wächst in der Regel mit den Jahren, indem, wer einmal zurückblieb, dieser eben darum schwerer weiter kommt, wenn er auch von jetzt an eben so fleißig wäre, wie die andern. Daß man mit den Knaben mehr Nachsicht hat als mit den Jünglingen, scheint nicht hinreichend begründet. Glaubt man, die Knaben verstünden noch nicht so genau, was man eigentlich von ihnen verlange? Wo sie diese Stumpfheit zeigen, da haben sie kein Interesse gefaßt; der Unterricht hätte (wenn sie nicht einfältig waren) dafür sorgen können. Oder denkt man, sie wären noch keiner so absichtlichen Anstrengung fähig? Dafür sind sie biegsamer, haben auch noch weniger nachzuholen, als ein Jüngling, der sich früher vernachlässigt hatte. Ueberhaupt aber kömmt es mir hier nicht darauf an, daß man gegen die Knaben ein strenges Urtheil ausspreche, und

sie dadurch zu größerem Fleiße ansporne, sondern nur, daß man ein richtiges Urtheil fälle, wie weit sie von dem Punkte entfernt seien, wo sie hätten stehn sollen. Dieser Punkt muß für Tertianer, oder für Schüler dieses Alters, eben so wohl bestimmt sein, als für Primaner, die man zur Universität entläßt. Die Angabe dieses Punkts ist übrigens kein Gesetz, sondern nur ein Maßstab, und die Wirkung des Zurückbleibens hinter demselben ist keine Strafe, sondern ein zweckmäßiges, und für den Schüler selbst wohlthätiges Verfahren.[201])

Nach diesen Vorerinnerungen versetze ich ich mich nun in Herrn Graff's Lehranstalt, von der ich eigentlich zu reden habe. Dieselbe sei ein Gymnasium; und wir nehmen unsern Standpunkt in der ersten Schule nach Graff's Sprachgebrauch, das heißt, in der Mitte der im ersten Jahre gesammelten Schüler. Schon nach einigen Monaten wird der Lehrer einige Individuen bemerken, denen in Nebenstunden nachgeholfen werden muß. Es ist nöthig, daß hiezu ein Gehilfe, wenn auch nur ein fähiger Jüngling, in der Nähe sei. Nach einem Jahre können sich einige zeigen, die man in diesem Kreise nicht länger dulden kann, weil sie mit heftiger Begierde nach außen greifen, und zum ruhigen Merken auf einen an sich interessanten Gegenstand nicht zu bringen sind.[164]) Anstatt sich nun bei Züchtigungen aufzuhalten, schickt man diese, ohne irgend eine Rücksicht auf die Eltern, vom Gymnasium weg; denn hier soll eine ungestörte Aufmerksamkeit herrschen. Den Eltern steht dagegen die Hauptschule offen, wo man gegen das äußerlich unruhige Leben der Kinder gar nicht streng ist, sondern vielmehr sich darauf gefaßt hält; indem man hier nicht mit den Schwierigkeiten der alten Sprachen zu kämpfen hat, und durch das Ganze des Unterrichts die Unruhigen viel leichter fassen kann. — Wir kehren für jetzt zurück ins Gymnasium. Das zweite Jahr sei verlaufen; vielleicht wieder ein Paar müssen ausscheiden; entweder wie zuvor, wegen ausgelassener Wildheit, oder auch wegen allzuschwacher Fähigkeiten; in welchem letzteren Falle es dahin kommen kann, daß nur die kleine Schule sie aufnimmt, während die Hauptschule, die für auffallend langsame Köpfe nicht gemacht ist, sie verschmäht. — Nach dem Ende des dritten Jahrs wird die erste Schule des Gymnasiums nicht leicht*) in den Fall kommen, einen Schüler auf die Hauptschule, oder auf die kleine Schule zu verweisen, denn sie hat ja erst vor einem Jahre ihren Kreis gereinigt. Aber es kann gar leicht begegnen, daß solche Knaben, deren guter Wille am Tage liegt, und die auch zum Aufmerken nicht zu beschränkt sind, in den Uebungen und Fertigkeiten zu weit zurückstehn, um fernerhin mit den andern Schritt zu halten. Diese kommen nun in die Uebungsklasse des Gymnasiums. Hier verweilen sie ein Jahr

*) Nicht leicht! — Jedoch ist es im Nothfalle immer möglich, und muß zu allen Zeitpunkten möglich sein.

lang, und treten dann — nicht etwan in den vorigen Kreis zurück, sondern in die zweite Schule, oder in den Schülerkreis, der ein Jahr später zusammengetreten war, und der also jetzt auf dem Punkte sein soll, wo ein Jahr früher die erste Schule war. An die Uebungsklasse giebt eben jetzt die zweite Schule diejenigen ab, welche der Nachhilfe bedürfen. Man sieht hieraus, daß die Uebungsklasse unaufhörlich fortbesteht, aber bei jährlichem Wechsel aller ihrer Schüler. — Die erste Schule aber wird nun fernerhin nicht gern, und nicht leicht mehr einen ausstoßen: lieber wendet sie Ermahnungen und Strafen an, und so hält sie die Ihrigen zusammen, bis zum Ende des sechsten Jahrs. Die jetzt vierzehn- oder funfzehnjährigen Knaben werden nun nach secunda versetzt; einer Klasse, die mehr als einen Lehrer hat, wegen des größern Umfangs, und der schon einigermaßen gelehrten Behandlung der Studien; so wie auch prima, welche der obersten Klasse unserer Gymnasien ähnlich sein wird. Es ist übrigens nicht nothwendig, daß secunda alle jene Schüler auf einmal annehme; vielmehr muß hier gerade für die raschen, sehr ausgezeichneten Köpfe dadurch gesorgt werden, daß man sie früher als gewöhnlich versetzt; für die langsamen aber kann wiederum eine Verweilung, auf ein halbes Jahr etwan, auf einer Uebungsklasse eintreten, wodurch die Ungleichheiten, die sich in den letzten drei Jahren in der ersten Schule mochten erzeugt haben, fortgeschafft werden. Und wenn jetzt noch ein Schüler seine Absichten ändert, so mag er von hier an den Weg des Studirens verlassen. Die Hauptschule wird ihn gern in einen ihrer Schülerkreise aufnehmen, wofern er übrigens keinem Tadel unterliegt. Für solche Subjekte aber, die in spätern Jahren unvermuthet mißrathen, ist gar keine Schule offen; sie sind eine unglückliche Last für ihre Familien.

Wir haben hier den Gang aller sukzessiven Schulen des Gymsiums beschrieben; denn jede setzt in den ersten beiden Jahren die Untauglichen bei den andern Lehranstalten ab; jede schickt am Ende des dritten Jahrs einige in die Uebungsklasse, und empfängt andre aus derselben; jede hält alsdann, wo möglich, die Ihrigen fest bis zur Versetzung nach secunda. Nur das muß noch hinzugefügt werden, daß sich das Gymnasium bereit halten soll, neue Ankömmlinge aus der Hauptschule, und selbst aus der kleinen Schule, aufzunehmen. Wie ist das möglich? — Gewiß leichter als man denkt. Erstlich gehören dazu Zeugnisse von vorzüglichen Fähigkeiten, oder sehr gutem Willen (der auch einer Fähigkeit gleich gilt); denn ein leichtsinniger Wechsel wird nicht gestattet, und sehr ausgezeichnete Talente werden in allen, auch den untersten Schulen, bemerkt, sobald sie zu erkennen sind, und ermuntert, sich wo immer möglich den Studien zu widmen. Es ist also für solche Ankömmlinge gewiß nicht schwer, sich in die neue Bahn zu fügen. Zweitens läßt man sie nicht unmittelbar eintreten, sondern erst nach besonderer Vor-

bereitung. Hiezu aber müssen die ältern und besten Schüler mitwirken, für welche es eben so nützlich als ehrenvoll ist, sich im Lehren zu üben; denn bekanntlich lernt man durchs Lehren, ungefähr wie man eine Sprache besser versteht, in der man versucht hat zu schreiben. Drittens — und dies ist die Hauptsache — werden in allen Schulen alle Arten des Interesse geweckt, und folglich braucht nicht die Gemüthsstimmung, sondern nur der Gegenstand der Beschäftigung zum Theil gewechselt zu werden. Wer es nun noch für schwer hält, in spätern Knabenjahren Griechisch und Lateinisch zu lernen, der besinne sich an die häufigen Beispiele von Männern, die noch weit später damit zu Stande kamen.

Die Hauptschule wird das Bedürfniß, ihre Schülerkreise zu reinigen, etwas weniger empfinden als das Gymnasium. Denn sowohl die schwächeren, als die unruhig lebhaften Naturen kann sie leichter in Thätigkeit setzen und erhalten, da ein großer Reichthum von unmittelbar interessirenden Gegenständen ihr zu Gebote steht. Lästig sind ihr gleichwohl die verschiedenen Grade der Fertigkeiten in einem und demselben Schülerkreise. Daher kann man ihr mehrere Uebungsklassen, und auf kürzere Zeiträume geben. Schon am Ende des zweiten Jahrs mögen einige die erste Schule verlassen, um auf ein Halbjahr in die Uebungsklasse zu treten; die zweite Schule wird nach Verlauf des Halbjahrs sie eintauschen gegen andre, die sie eben dort abgiebt. Am Ende des vierten Jahrs kann dieselbe Einrichtung sich wiederholen. Zuletzt erfolgt auch hier eine Versetzung in eine oberste Klasse, an welcher für verschiedene Fächer mehrere Lehrer arbeiten.

Die kleinen Schulen werden am meisten gedrückt durch die Verschiedenheit der Köpfe, die sie sich müssen gefallen lassen. Denn was auf dem Gymnasium und in der Hauptschule nicht fortkommt, das sollen sie aufnehmen; und überdies auch noch die raschern Geister beschäftigen, die in den unteren Volksklassen emporkeimen[197]). Möchte diese Schwierigkeit nur gefühlt werden! Möchte es dahin kommen, daß der Volksschullehrer sich über die gar zu guten Naturen beschwerte, die ihm sein Amt vollends sauer machen! Möchten die Mittel einer edeln Freigebigkeit sich so weit ausdehnen lassen, daß man dreist ausrufen dürfte: Jedem das Seine! Auch den Musen das, was ihnen zugehört!

Genug geträumt! Nicht ich bin Gesetzgeber der Schulen. Und wenn die Frage, ob unsre Zeit Beruf habe zur bürgerlichen Gesetzgebung, von einem berühmten Rechtslehrer verneint werden durfte[202]): so ist an durchgreifende Umwandlung der Schulen vollends nicht zu denken. Denn gewiß! Weit mehr schöpferische Geisteskraft, und weit

mehr edeln, reinen Willen erfordert dieſe, als die Abfaſſung und Einführung eines neuen Geſetzbuchs für das Privatrecht. Hat Herr Regierungsrath Graff richtig geſehn, was nach einem langen Zeitverlauf ein fähigeres Geſchlecht dereinſt zur Wirklichkeit bringen wird: ſo mag er ſich des Anblicks erfreuen, und hierin ſeinen Troſt finden wegen der ihm verſagten Thätigkeit. Mir wenigſtens iſt eine ſolche Art, mich zu tröſten, ziemlich geläufig.

Und nun zum Schluſſe dem Leſer, der bis hieher las ohne zu blättern, mein Dank für geneigtes Gehör; dem Mann aber gebührt mein wärmerer Dank, deſſen Idee mich, während des Schreibens dieſer Bogen, entweder nützlich beſchäftigte, oder doch angenehm unterhielt.

X.

Rezenſion

über

Schwarz Erziehungslehre.

1832.

Leipzig, b. Göschen: Erziehungslehre, von F. H. Ch. Schwarz, geh. Kirchenrath und Professor zu Heidelberg. In drei Bänden. Erster Band, erste Abtheilung. XVI und 538 S. Zweite Abtheilung. 520 S. Beide Abtheilungen zusammen enthalten die Geschichte der Erziehung. Zweiter Band. System der Erziehung. 605 S. Dritter Band. Vom Unterricht der Erziehung. 422 S. Zweite durchaus umgearbeitete Auflage. 1829. 8. (8 Rthlr.)

Niemeyer begann die Nachträge, welche er zuerst im Jahre 1806 seinem berühmten Erziehungswerke als dritten Theil hinzufügte, mit folgenden Worten: „Man versteht sich über eine Menge von Gegenständen, sobald man sie im gewöhnlichen Leben, ohne Rücksicht auf ein gewisses System behandelt, über die man sich immerfort mißversteht, sobald man darüber zu philosophiren und zu spekuliren anfängt. Gewiß ist dies auch häufig der Fall bei der Erziehung." Und wir dürfen hinzusetzen: die pädagogische Praxis ertheilt allen denen, die sich lange und anhaltend mit ihr beschäftigen, einen Schatz von gleichartigen, oder doch nahe ähnlichen Erfahrungen und Belehrungen, vermöge deren sie einen gemeinsamen Boden haben, auf dem sie stehen; wodurch es ihnen selbst bei sehr abweichenden Theorien wenigstens leichter sein muß, sich zu verständigen, als es außerdem sein würde. Nicht aber bloß in Erfahrungen, sondern auch in ähnlichen Gesinnungen erkennen sich diejenigen, denen es mit der heiligen Sache der Erziehung redlicher Ernst ist. Heftiges Streiten ziemt sich nicht auf dem Felde der Erziehungslehre. Der Standpunkt des echten Pädagogen ist so hoch, daß er alle Streitigkeiten auf den Feldern des Wissens und Forschens nur als ein Zusammenwirken für die Bestimmung der Menschheit, die mitten im Streite sich selbst erzieht und emporringt, kann gelten lassen. In solcher Meinung nun legt der Unterzeichnete die metaphysische Feder einstweilen bei Seite, und ergreift wiederum die älteste, die er vor langen Jahren geführt hat. Dies geschieht mit der angenehmen Wahrnehmung, welche ihm die vorliegenden Erziehungswerke verschaffen, daß sein Name unter den deutschen Pädagogen noch nicht verschollen ist, daher keine neue Bekanntschaft braucht angeknüpft zu werden.

Bevor jedoch Hr. geh. Kirchenrath Schwarz uns in die Geſchichte der Pädagogik, um die er ſich ſo große und längſt anerkannte Verdienſte erworben hat, tiefer einführt, ſei es erlaubt, einige Griffe in dieſelbe zu thun, welche das Folgende erleichtern können. Zu einer Zeit, die uns jetzt glücklicherweiſe als lange verfloſſen vorkommt, — im Jahre 1807 — ſprach Fichte in ſeinen, für ihn ruhmvollen, und ſelbſt hiſtoriſch merkwürdigen Reden an die deutſche Nation, Folgendes, faſt im Beginn ſeines Vortrags, mit beſtimmter Abſicht, den Geiſt desſelben zu bezeichnen: „die Erziehung muß die wirkliche Lebensregung und Bewegung der Zöglinge nach Regeln ſicher und unfehlbar bilden und beſtimmen. Wofern jemand einwendet, der Zögling habe freien Willen, ſo antworte ich (Fichte), daß gerade in dem Rechnen auf einen freien Willen der erſte Irrthum der bisherigen Erziehung, und das deutliche Bekenntniß ihrer Ohnmacht und Nichtigkeit liege. Sie bekennt, daß ſie den Willen, die eigentliche Grundwurzel des Menſchen, zu bilden weder vermöge noch wolle und begehre. Willſt du über den Menſchen etwas vermögen, ſo mußt du mehr thun als ihn bloß anreden, — du mußt ihn machen, ihn alſo machen, daß er gar nicht anders wollen könne, als du willſt, daß er wolle.“ Und Niemeyer, ſich auf Erfahrung ſtützend, ſagt ſanfter, doch deutlich in dem oben angeführten Aufſatze: „es ward aus dem Erfolge gewiß, daß eine Einwirkung des Menſchen auf den Menſchen, unbeſchadet der Freiheit und Selbſtändigkeit des Vernunftweſens, möglich ſei, welche zwar nie die Natur umſchaffen, oder vernichten, aber wohl die Art und den Grad der Ausbildung der natürlichen Anlagen und Kräfte beſtimmen könne.“ Gehen wir weiter zurück bis auf Rouſſeau, (welchem, nebſt Locken, in der Vorrede zu Campe's großem Reviſionswerke ausdrücklich der Ruhm des Vorgängers beigelegt wird, denn es heißt dort von beiden, ſie machten Bahn, wir andern folgten,) ſo findet man, ſtatt aller Erwähnung der Freiheit, eine dreifache Erziehung, durch die Natur, durch die Gegenſtände und durch die Menſchen; aus deren Vergleichung ſich das Reſultat ergiebt, daß nach der erſtern, weil wir ſie nicht in unſerer Gewalt haben, ſich die beiden andern Erziehungen richten müſſen, damit in dem Erzogenen kein Widerſpruch entſtehe. „Chacun de nous est formé par trois sortes de maîtres. Le disciple dans lequel leurs diverses leçons se contrarient, est mal élevé, et ne sera jamais d'accord avec lui-même. Celui dans lequel elles tombent toutes sur les mêmes points, et tendent aux mêmes fins, va seul à son but, et *vit conséquemment.* Celui-là seul est bien élevé.“[203]) Dieſe, an das ſtoiſche *ὁμολογουμένως ζῆν* geknüpfte Erklärung wird jeden Pädagogen hinreichend an die ferneren Vorſchriften Rouſſeau's erinnern, nach welchen an die Stelle aller Willkür lediglich die Nothwendigkeit, und die unvermeidliche Ergebung in ſie, treten ſoll. Wie ſehr nun auch dies mit

Fichte's obiger Foderung zu kontraſtiren ſcheint: ſo ſieht man doch immer die Bildſamkeit des Zöglings vorausgeſetzt, ohne welche Vorausſetzung kein Erzieher ſein Werk angreifen kann. Alsdann aber knüpft ſich an dies erſte Poſtulat bei allen Pädagogen die doppelte Frage: erſtlich, wozu ſoll der Zögling gebildet werden? zweitens, durch welche Mittel? Das heißt, die Pädagogik ruft einerſeits die Ethik, andererſeits die Pſychologie zu Hilfe. Nach den verſchiedenen Meinungen, welche in dieſen beiden Wiſſenſchaften herrſchen, kommen nun die verſchiedenſten Anſichten hervor; wiewohl oft die Verſchiedenheit mehr in der Schulſprache jedes Zeitalters, als in der wirklichen Geiſtesrichtung der Pädagogen liegt; daher man ſich leicht verſucht finden kann, die Differenz größer zu ſchätzen als ſie iſt. Durchgehends (ſchon vom Platon an gerechnet) ſieht man die Pädagogen ſich vorzugsweiſe gegen die auffallendſten Verkehrtheiten ihrer Zeit ſtemmen; denn gerade dieſe wollen ſie durch beſſere Erziehung gehoben wiſſen. Dabei aber nehmen ſie, wie ſie nun eben können, die Zeitphiloſophie zu Hilfe. Zwar erinnern wir uns nicht, bei älteren Pädagogen die Behauptung geleſen zu haben, „die Phyſiologie, als eigne Doktrin, müſſe gänzlich wegfallen, und ſie müſſe künftig nur einen Abſchnitt der Phyſiologie bilden“ (man ſehe die zu Innsbruck herauskommende mediziniſch-chirurgiſche Zeitung, 1. Band vom Jahre 1831, S. 46); allein was irgend an verſchiedenen Meinungen zwiſchen dieſem Extrem einerſeits, und dem Fichte'ſchen Idealismus oder auch der Platoniſchen Ideenlehre und der Leibnitz'ſchen Monadologie andrerſeits, in der Mitte liegen kann, das iſt ohne Zweifel irgend einmal von Einfluß auf die Anſicht der Pädagogen geweſen; und heutiges Tages müſſen wir darauf gefaßt ſein, auch einmal zur Abwechslung einen Phyſiologen als Erziehungslehrer auftreten zu ſehen, der uns zeige, durch welche diätetiſche Mittel man vom Gehirn ausgehend oder gar von den Nerven der Extremitäten und von den Lebensfunktionen der Haut anfangend, den Willen der Zöglinge ſo reguliren müſſe, wie die obige Foderung Fichte's es vorſchreibt. Die Folge ſolcher zum Erſchrecken weit aus einander gehenden Theorien iſt immer die, daß die Praktiker ſich in ihren Erfahrungskreis zurückziehen, und die fremdartigen Anſprüche, welche draußen erſchallen, nach Möglichkeit ignoriren. Nur kann der praktiſche Erzieher niemals bloßer Empiriker werden; das verhindert die Natur ſeines Geſchäfts. Hat er mit der Zeitphiloſophie gebrochen, ſo ſucht er ſeine Zuflucht nicht lediglich bei der Erfahrung, ſondern zugleich bei der Religion.

Die Beziehung dieſer Vorerinnerungen auf das berühmte Werk des Hrn. Schwarz würde von ſelbſt klar ſein, wenn Hr. Schw. auch nur in dem, ſehr mäßigen, Grade Empiriker wäre, wie Niemeyer es war. Allein ſolche Männer, die in der Pädagogik etwas Ausgezeichnetes leiſten, werden immer wenigſtens die Gemächlichkeit des bloßen Em-

pirismus als etwas ihrer kaum Würdiges betrachten. Von Hrn. Schw. sowohl als von demjenigen Vorgänger, dem er sich am liebsten anzuschließen scheint, dem unvergeßlichen Verfasser der Levana (welcher sogar der ersten, mathematisch-psychologischen Abhandlung des Unterzeichneten eine überraschende Aufmerksamkeit zuwendete)[204], ist es bekannt genug, mit welcher Sorgfalt er die philosophischen Systeme, deren Wechsel er erlebte, beobachtet, und theilweise zu benutzen versucht hat. Wieviel er jedoch auch andererseits seinem Leser an empirischen Hilfsmitteln darbietet: dies wird aus dem Berichte über das Werk deutlich hervorgehn; so daß, von Gemächlichkeit weit entfernt, vielmehr ein äußerst vielseitiges Bemühen, die Pädagogik mit jedem möglichen Lichte zu erhellen, dem Werke zum Ruhme gereicht.

Die ersten beiden Bände (die zwar nur als Ein Band gezählt sind, aber doch zusammen die größere Häfte des Ganzen ausmachen,) beschäftigen sich mit der Geschichte der Erziehung. So ist in dieser umgearbeiteten Auflage, was früher das Letzte war, in den Vordergrund gestellt worden; ohne Zweifel deshalb, weil der Vf. in dieser empirischen Masse eine Stütze für seine Theorie gewinnen wollte. „Wir müssen erst sehen (sagt die Vorrede), was bis jetzt geschehen ist, und wie wir zu unserer Bildung gelangt sind, bevor wir erkennen, was wir zu thun haben, um unsere Kinder gut zu bilden und zu erziehen. Nach dieser Einrichtung wird auch manches abgekürzt, indem in der Lehre selbst nur auf das verwiesen zu werden braucht, was sich in der Geschichte vorfindet." Hierauf folgt sogleich eine Erklärung in Ansehung des eigentlichen Lehrvortrags. „Der zweite Band soll nicht in strengem Sinne System heißen, denn das ist in einer solchen Erfahrungswissenschaft und Kunst nicht möglich, sondern bedurfte nur einer mehr wissenschaftlichen Eintheilung, welche das Einzelne möglichst an seinen rechten Ort stellt, und hiemit, zugleich auf das in der Geschichte Angegebene sich beziehend, kürzer wird als vorher, ohne gerade schwächer oder ärmer zu werden." Ungeachtet dieser Erklärungen wollen wir uns aber doch, zum Vortheile des Vfs., daran erinnern, daß er bei der ersten Ausarbeitung dieser Geschichte der Erziehung sie nicht darauf eingerichtet hatte, an der Spitze des Ganzen stehend dem Hauptvortrage eine Stütze zu gewähren; denn wäre das letztere ursprünglich beabsichtigt worden, so möchte wohl der Zuschnitt der Arbeit merklich anders ausgefallen sein. Es erzählt uns nämlich der erste Theil mancherlei Vorweltliches, Indisches, Chinesisches, Persisches u. s. w., was theils anderwärts her bekannt, theils wie natürlich höchst unvollständig ist, weil man eben nicht mehr davon weiß; ja dies geht großentheils auch noch bei Griechen und Römern so fort, wo z. B. Achill und Astyanax aus der Ilias als Zögling und Sohn in Betracht kommen. Bei den Römern ist die Rede von Ehegesetzen, von der patria potestas u. s. w. in einer Ausführlichkeit, die gerade

nicht unwillkommen sein mag, doch aber zur Entscheidung oder auch nur Beleuchtung heutiger pädagogischer Fragen nichts beiträgt. Im zweiten Theile muß man sich durch allerlei wenig anmuthige Dinge, wie von fahrenden Schülern, Bachanten, trivium und quadrivium und dgl. hindurch arbeiten, die ihr historisches Interesse haben, auch wohl ein gerechtes Vergnügen über den heutigen bessern Zustand des Unterrichts und der Erziehung gewähren; aber nicht zu unserer Belehrung da, wo wir in pädagogischen Zweifeln befangen sind, helfen können. Rez. hoffte gegen das Ende des zweiten Theils die höchst wichtige Periode seit Locke ausführlich behandelt, die historische Fortbildung der bedeutendsten Meinungen, und eine möglichst gerechte Charakteristik der einflußreichsten Pädagogen, entwickelt und aufgestellt zu sehen; weil hier endlich dasjenige an die Reihe kommt, was noch unter uns fortwirkt; aber hier möchte doch in der That selbst eine billige Erwartung unbefriedigt bleiben. Blicken wir nun in den zweiten (eigentlich dritten) Band hinein: so kommt uns eine andere empirische Masse entgegen; Hr. Schw. hat nämlich von den Physiologen manches entlehnt, namentlich von Rudolphi; aber auch hier ist die Hauptfrage: wozu dient das dem Erzieher? In welchem Verhältnisse steht es zu den praktisch wichtigen Fragen, die dem Erzieher und Schulmann jeden Augenblick vorkommen? Hilft es uns, die Zeit für eine nöthige Lektion richtiger zu wählen? Tröstet es uns, oder auch, warnt es uns, wenn hier langsame Fortschritte des Schülers, dort verspätete Kindereien des Jünglings, anderwärts wohl gar bösartige Züge anstatt reiner Kindlichkeit, eine Gefahr anmelden, deren Größe zu schätzen uns schwer wird? Und Hr. Schw. redet noch auf S. 123 dieses Bandes vom Athmen, Gähnen, Seufzen, Weinen, Lachen, Wimmern (vagitus), Zittern, Niesen, Räuspern der kleinen Kinder! Man möchte fragen, ob er jenen Physiologen, welche auf Eroberung der Psychologie ausziehen, etwa auch die Pädagogik habe zuführen wollen? — Allein dem ganzen Zusammenhange gemäß kann eine so nachtheilige Auslegung nicht Ernst sein; es ist nur eine gewisse Unverhältnißmäßigkeit zu bemerken; und (damit nichts verfehlt werde) ein mißlingendes Bestreben, durch einen angehäuften Reichthum des empirisch Gegebenen Ersatz zu schaffen für mangelnde psychologische Untersuchung. Das aber ist eben das Unglück, daß die größte Fülle der bloß empirischen Gelehrsamkeit uns stets arm, und bei der pädagogischen Praxis in Verlegenheit läßt, so lange es uns nicht gelingt, durch richtige Begriffe in die Tiefe der Gemüther hineinzuschauen. Ob die am Ende des Werks hinzugefügten Belege (Entwickelungsgeschichten u. s. w.) mehr helfen, muß Rez. wenigstens bezweifeln. Möge aber das gesamte empirische Material für andere noch so interessant sein, wir können hier, da für die Hauptsache der Raum zu sparen ist, nur ganz kurz Folgendes davon sagen:

In der Einleitung wird der beiden Grundansichten der Geschichte der Menschheit gedacht, deren eine nur Verschlechterung, die andere nur Veredlung sehen will. Beide sind einseitig. Die Menschheit ist nicht etwa ein dem Urlichte entquollener Strom, der immer weiter in tieferer Dunkelheit erlischt, noch ein aus dem Urschlamme aufgärender Lichtquell: sondern sie steht durchaus in der Hand der ewigen Liebe, welcher der letzte Mensch so nahe ist als der erste. Aus dem dunkeln Alterthume scheinen bildende Stämme hervor. Der Charakter des Modernen ist Trennung, hingegen der des Alterthums ungeschiedene Größe. Bildung war anfangs meist das Eigenthum eines Stammes oder Standes; später wurde sie Gemeingut. Daher erst geschlossene, dann freigegebene Bildung. Erziehung ferner setzt einen gewissen Zustand schon vorhandener Bildung voraus; dieser, aus dem ganzen Volksleben zu erkennende Zustand muß überall zuerst betrachtet werden. Daher folgende Anordnung: Erster Theil, alte Welt. Erste Abtheilung: geschlossene Bildung. Hier von den bekannteren Völkern Asiens und Afrikas. Ueberall zuerst von der Bildung, dann von der aus ihr hervorgehenden Erziehung: denn die Jugend wächst in der Nationalbildung heran. Zweite Abtheilung: eröffnete Bildung. Hier von den Israeliten, als dem Offenbarungsvolke. Bei ihm war das Band zwischen Eltern und Kindern vorzüglich fest geknüpft; die Volkserziehung erwuchs aus der häuslichen, und war durchaus religiös. Von den Prophetenschulen ist zu wenig bekannt. Sie waren Privatanstalten; an dem Pythagoräischen Bunde findet sich etwas Aehnliches. Nach dem Exil gab es eigentliche Gelehrtenschulen, aber auch mit Verschiedenheit der Sekten. Nach Zerstörung Jerusalems blüheten mehrere hohe Schulen an verschiedenen Orten. Nun folgen die Griechen: „Athen ist auch unsere Studienstadt, der Jonische Himmel unsere Erheiterung.“ Die griechischen Bildungskreise werden bezeichnet durch ihre Vorsteher: 1) Homer, 2) Lykurg, 3) Pythagoras, 4) Solon, 5) Sokrates, 6) Platon, 7) Aristoteles. Endlich von den Römern; natürlich bei weitem kürzer als der vorige Abschnitt. Anhangsweise noch von der Musik, als dem höchsten Bildungsmittel der Alten. So weit der erste Band. Der zweite Band zerlegt die Betrachtung der christlichen Welt in zwei Hauptperioden; das Eindringen der christlichen Bildung; und das Freiwerden derselben. Die erste Periode befaßt 14 volle Jahrhunderte; in ihr ist bald Vermischung des Christenthums mit der früheren Bildung zu bemerken, bald Scheidung der beiden Elemente. Hier werden, analog der Anordnung des ersten Theils, erst die höheren Bildungsanstalten, dann das Erziehungswesen in der christlichen Kirche abgehandelt. Demnach zuvörderst 1) von der Katechetenschule in Alexandria, 2) episodisch von der Bildung der Araber, 3) von den Kaiserschulen und den Universitäten. Darauf von dem Beginnen des Christenthums im Volksleben, von der Jugenderziehung in Britannien, bei Ost- und Westgothen, in Deutschland und Frankreich; und von dem Schul-

wesen nebst der pädagogischen Literatur in diesen Ländern. Wir können uns nicht dabei aufhalten; aber ein paar Worte aus dem Eingange zur zweiten Abtheilung dieses Bandes mögen den Eindruck bezeichnen, den die Bearbeitung jener Zeitwüste auf Hrn. Schw. selbst gemacht hat. „Alles Menschliche ist dem Naturgesetze unterworfen, nach welchem der Zeitgeist das, was er hervorbringt, auch wieder mitnimmt. Der beliebte Gedanke von einer Kindheit, einem Jünglingsalter, und der Vernunftreife des menschlichen Geschlechts schmeichelt uns, weil wir uns da natürlich in die letztere erhoben sehen, aber er ist nicht richtig, nicht anwendbar auf die Menschen wie sie sind. Es ist nun einmal Böses im Menschen; und sein Naturgesetz ist mit seinem Freiheitsgesetze nicht im reinen Einklange. Darum findet sich in der Geschichte der Menschheit nicht jene Einheit oder Einfalt, welche die freundliche Begeisterung gern darin schaut. Das Ewige in der Menschheit, das Göttliche giebt derselben ihre Geschichte, aber ihr Exponent ist ein höherer als das Naturgesetz, weil er in dem geistigen Leben liegt. Weil aber dieses in seiner Entwickelung durch die Sünde gestört, und durch die Erlösung wieder hergestellt wird, so betrachtet die Geschichte mit Recht Christum als den Mittelpunkt, und wir würden vergeblich einen Aufschluß über das Räthsel unsres Geschlechts suchen, wenn uns diese Sonne nicht aufgegangen wäre. Ohne ihn erneuerte sich immer nur die alte Tragödie." Müßten wir nur nicht hinzusetzen: selbst mit ihm hat sie sich seit achtzehnhundert Jahren oft genug erneuert! — Gerade dieser Umstand kann Hrn. Schw. entschuldigen, daß er an diesem Orte in den falschen Gegensatz zwischen Naturgesetz und Freiheitsgesetz verfällt; wobei die allererste Voraussetzung der Pädagogik, nämlich die Bildsamkeit des Zöglings vergessen wird. Naturgesetze sind keinesweges bildsam, sondern starr wie das Gesetz der Schwere, das sich nicht ändern läßt; Freiheit würde stets wandelbar bleiben; auf sie zu rechnen ist nicht klüger, als Buchstaben ins Wasser schreiben. Aber die Bildsamkeit ist Thatsache. Vollständiger aufgefaßt ist sie Beweglichkeit des Menschengeistes, wovon die Geschichte, in allem ihren Aufsteigen und Absteigen, das Schauspiel darbietet. Diese Beweglichkeit mit Lob oder Tadel begleiten, heißt noch keinesweges, ihr wahres Wesen studiren; dazu gehört eine ganz kühle — und zwar mathematische Betrachtung. Aber der Vf. stand an einem Punkte in der Geschichte, wo es schwer ist, kühl zu bleiben, und wo es dem Historiker nicht kann und darf zugemuthet werden. Rückblickend auf Karls des Großen und Alfreds Bemühungen, das gute Prinzip, nämlich das Christenthum in Verbindung mit klassischer Literatur in rohe Völker hineinzupflanzen; trauernd über den theils mangelhaften, theils vergänglichen Erfolg berichtet Hr. Schw.: „von guten Schulen läßt sich seit dem eilften Jahrhunderte bis zum sechzehnten gar nicht mehr reden; — das gemeine Schulwesen versank aufs allertiefste, — es kam schnell im Verfalle des

Schulwesens aufs äußerste; — die Geistlichen konnten oder mochten nicht mehr helfen." — Wer einen solchen Bericht über so lange Jahrhunderte ohne Theilnahme abstatten würde, der wäre nicht, wie es sein muß, kühl durch Selbstbeherrschung in wissenschaftlicher Abstraktion, sondern kalt und herzlos in seinem innersten Wesen. Das vorliegende Werk aber hat die rechte Lebenswärme, die einer historischen Darstellung natürlich inwohnt, und eine Probe ihrer Gesundheit ausmacht. Noch um eines andern Umstandes willen haben wir die obige Stelle ausgehoben. Es zeigen sich darin die Vorboten des Streits zwischen Hrn. Schw. und einem großen pädagogischen Schriftsteller, der auf seine Leser einen sehr tiefen Eindruck zu machen pflegt, nämlich Rousseau. Dieser beginnt mit den berühmten Worten: „Tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme: il ne veut rien tel que l'a fait la nature, pas même l'homme."[205]) Hier wird die Natur als das gute Prinzip betrachtet, hingegen die freie Willkür des Menschen als das Prinzip des Bösen. Man glaube nicht, daß der Gegensatz zwischen beiden Schriftstellern sich heben ließe, indem man die Natur auf den Schöpfer zurückführte, und dagegen das Freiheitsgesetz von der Willkür schiede. Vielmehr ist das Freiheitsgesetz (anstatt der praktischen Ideen) ein Kantianismus, der Hrn. Schw. eben so gewiß zu seinem Schaden anklebt, als dem Rousseau die falsche Voraussetzung, alles Natürliche, also auch die Kinder, seien von selbst gut, und man brauche nur äußern Zwang und äußere Künstelei wegzunehmen, um sie gut heranwachsen zu sehen. Ja es scheint, Hr. Schw. sei ganz auf dem Wege, sich die Freiheit im Kant'schen Sinne als die wahre, eigentliche, innere Natur des Menschen vorzustellen; und dies würde ihn der Meinung Rousseau's gerade in die Hände geliefert haben, wenn nicht die Theologie ihn gewarnt hätte durch ihre Lehre von der Sünde. Aber eine solche Warnung hätte in diesem Punkte nicht nöthig sein sollen; der richtige Begriff von der Bildsamkeit ist nicht nur den gewöhnlichen, sondern auch den Kant'schen Freiheitsbegriffen so durchaus entgegen, daß sogar Fichte, der strengste Freiheitslehrer, in dem Augenblicke, da er von Pädagogik schreiben wollte, zu der Aeußerung getrieben wurde, die wir gleich anfangs schon anführten. Und da nun einmal eine hier fremdartige Warnung nöthig wurde, so drang sie wohl zu tief ein, wie wir sogleich mit mehrerem zeigen werden; sie machte Hrn. Schw. etwas zu streng gegen Rousseau und gegen alles was an ihm hängt. Jedoch in diesem Falle ist Strenge, selbst wenn sie hin und wieder an Ungerechtigkeit streifen sollte, immer noch besser, als die verderbliche Nachgiebigkeit und Befangenheit in Rousseau's pädagogischen sowohl als politischen Vorstellungsarten, womit man den geistreichen, auf der Oberfläche hellsehenden Mann so oft als einen eigentlichen Denker[206]) und Forscher geachtet und dargestellt hat.

Nachdem der Vf. aus der Zeit vor der Reformation theils von der italienischen, theils von der niederländischen Bildungsschule gesprochen (dort von Petrarca, hier von Geert Groote beginnend, und die Schule von Deventer mit ihren Sechsmännern ausführlicher beschreibend), folgt nun, wie natürlich, Luther, dann Zwingli und Melanchthon; und nächst diesen empfangen Sturm und Trotzendorf ihre Ehrenplätze. Bei Sturm finden wir nun schon mehr pädagogisch Interessantes. Er hatte seine Schule in zehn Dekurien getheilt, und zum Durchlaufen einer jeden ein Jahr bestimmt; Sprach- und Sachkenntnisse wurden verbunden; dramatische und dialogische Stücke wurden (wie es Sturm schon in Löwen gesehen hatte) von den Schülern theatralisch gesprochen; die statarische Lektüre der Klassiker zugleich mit der kursorischen betrieben; der Homer wurde gelesen; es gab schriftliche Uebungen im Griechischen. Sturm hatte für alles Methodenbücher gemacht. Er ging vom Anschaulichen zum Begriffe, von der Sache zum Worte, und durch das Wort wieder tiefer in die Sache. Aber — er klagte, daß ihn das Zeitalter nicht verstehe. Trotzendorf's Schule hatte, wie es scheint, mehr künstliche Belebung; sie war eine römische Republik, mit Konsuln, Senatoren, Zensoren, er selbst war dictator perpetuus. Es gab nur sechs Klassen; aber jede war in tribus getheilt, mit Quästoren an der Spitze. „Hätte man den großen Methodiker Sturm in neuern Zeiten studirt (sagt der Vf.), so konnte der Streit über Humanismus und Philanthropinismus kaum entstehen; denn Sturm hat Grundsätze vorgelegt, wie sich Realien und Idealien im Knaben- und Jünglingsunterrichte verbinden; ob sie gleich nie auf befriedigende Art sind ausgeführt worden." Möchte doch der Hr. Vf. sich hierüber weitläuftiger ausgelassen haben; besonders mit Berücksichtigung des Umstandes, daß im sechzehnten Jahrhunderte durch die Klassiker eine erneuerte Geistesbildung erst mußte geschaffen werden; und daß dagegen jetzt Mathematik und Naturlehre unermeßlich sind erweitert worden, ja daß die Geschichte selbst nicht bloß gewachsen ist, sondern einen ganz andern Anblick gewährt als damals. Was würde der große Methodiker heutiges Tages anordnen? Welches Leben würde nun durch ihn in die Schulen kommen? — Weiterhin werden Neander, Rhodomann, Heyden, Camerarius, Eoban Hesse, Muretus u. a. gerühmt, aber nur als Methodiker für Gelehrtenschulen; und Hr. Schw. bemerkt gegen das Ende: „man verarge es jenen Schulmännern nicht, wenn sie den Weg (durch die alte Literatur) in ihrer Begeisterung noch zu einseitig ins Auge faßten. Erst die Sache, dann die Reflexion; das ist die Methode der Natur in der Entwickelung der Menschheit." — Weiter werden Benediktiner und Jesuiten rühmlich erwähnt. „Der Schüler durchlief im Kollegium sieben Klassen, jede auf Ein Jahr berechnet. Eine „nicht unpädagogische" Idee war, daß immer ein Gegenstand zur Hauptsache

gemacht wurde. (Rez. ist überzeugt, daß dies zwar nicht durchweg, aber in manchen Punkten der einzig mögliche Schlüssel zu einer richtigen Zeiteintheilung des Jugendunterrichts ist.) Auch hier kommen übrigens Senatoren, Prätoren, Könige und ein Kaiser unter den Schülern vor. Selbst Baco von Verulam verwies auf Jesuitenschulen als auf Muster; treffliche Bemerkungen dieses berühmten Schriftstellers sind hier eingewebt. Z. B.: „Es giebt zwei Hauptmethoden; die eine geht vom Leichtern zum Schwerern, die andre übt die Kraft; dort schwimmt man auf Schläuchen, hier tanzt man mit schweren Schuhen; beides ist zu verbinden. Der Lehrer muß das Individuelle des jungen Menschen genau kennen" u. s. w. Mit eben diesem Baco tritt aber auch die Klage hervor: „daß man sich zuviel mit Sprachen beschäftige, und darüber die Sachkenntnisse, und was für's Leben wichtig sei, vernachlässige; daß die Philosophie, statt nach Wahrheit zu suchen, in den scholastischen Unfug gerathen sei," u. s. w. Nach Baco folgen Ratich, Comenius, Montaigne, Locke. Hier beginnt das Streben nach besserem Unterrichte in der, über dem Latein vernachlässigten Muttersprache; nach Abschaffung der Gedächtnißkrämerei, nach Erleichterung durch Methoden. Ueber Comenius urtheilt Hr. Schw.: „was er zuerst in der Form einer modernen Zeit ausgesprochen, sichert ihm seine Stelle im Tempel des Ruhms unter den Bildnern der Menschheit. Die neue Zeit hat nun einmal alles vereinzelt, und bedurfte nicht bloß eines neuen methodischen Encyklopädismus, sondern auch einer encyklopädischen Methodik." Minder günstig urtheilt derselbe über Montaigne; er findet bei ihm das moderne Aufklärungsprinzip: alles komme auf Verstandeskultur an. Ob dieser Schriftsteller so merklichen Einfluß auf Locke gehabt habe, wie Hr. Schw. anzunehmen scheint, möchte Rez. so lange bezweifeln, bis die bestimmten Nachweisungen vorliegen.[207]) Einem so schlichten Manne, wie Locke, sieht man die wirkliche Selbständigkeit, die theilweise wohl Tiefe heißen darf, so leicht nicht an; und man kann ihm Unrecht thun, ehe man es merkt. Rez. hat sich selbst früher in diesem Falle befunden.[208]) Und Hr. Schw. spricht: Locke wurde dem neuen Sinne ein willkommner Lehrer, der alles auf dem Boden des gemeinen Lebens suchen, und die Erhebung zum Idealen als Schwärmerei fliehen wollte! Das Nächste, was uns hiebei einfällt, ist, daß Locke als anfangender Greis schrieb, in einem Alter, worin der ehrwürdige Mann sich nicht mehr zu erheben brauchte, denn er hatte sich erhoben; und daß er, wie Hr. Schw. selbst sagt, als christlich-religiöser Mann, mitten im Bibelstudium starb; aber nach allem, was wir von ihm wissen, hat er nicht nöthig gehabt, sich zu bekehren; seine Schriften tragen ganz vorzüglich das Gepräge der innern Ruhe und Einheit mit sich selbst; er starb, wie er gelebt hatte. Hr. Schw. aber hat, wenn wir seine Aeußerung recht verstehen, nicht Locken, sondern „den neuen Sinn" beschuldigen wollen, der Locke's Lehren vom Ursprung unsrer Begriffe

mißdeutete und mißbrauchte; und dagegen ist nichts einzuwenden; außer vielleicht, daß ein solcher Sinn nicht neu ist, sondern mit geringer Abwechslung stets unter den Menschen anzutreffen. — Jedoch hier kommen wir nun an die Stelle, wo unser Hr. Vf. uns vieles zu wünschen übrig läßt. Er begnügt sich in etwa zwanzig Nummern, die nicht viel mehr sind als Theses, einen kurzen Auszug aus Locke's Werk zu geben; seine eignen abweichenden Urtheile fügt er in noch kürzern Parentheſen hinzu; und dies Verfahren nennt er dergestalt ausführlich, daß er sich in der Folge bei den neuen Erziehungsweisen nur darauf zu beziehen brauche. Späterhin behauptet er: die Pädagogik und Didaktik der neuen Zeit ist die Lockische, mehr oder weniger folgerecht. Gesetzt, dem sei also: alsdann war doch wohl Grund genug vorhanden, Locke's Lehren erstlich genau zu erörtern, und zweitens sie in ihren spätern Schößlingen bestimmt zu verfolgen. So aber lernen wir nicht mehr, als daß Hr. Schw. und Locke über manches Einzelne verschiedener Meinung sind; und wenn etwa der Leser sich mehr auf Locke's Seite neigt, so ist hier wenigstens nichts gethan, um dies zu verhindern. Freilich kann der Historiker die ältern Zeiten weit unbefangener beurtheilen, als die neuern, in denen er selbst Partei wird; wer aber die Geschichte benutzen will, um seiner eignen Lehre dadurch Licht zu geben, der ist eben nicht Historiker, sondern er hat seine Sache im Angesichte seiner Gegenparteien durchzuführen. Oder will Hr. Schw. als Auktorität gelten: so bestreiten wir zwar dieses ihm keineswegs; allein es ist nicht zu vergessen, daß Locke's Auktorität in der andern Wagschale liegt! Die Sache wird um desto bedenklicher, da der Vf. durch die Behauptung: Rousseau habe sein System aus den Grundsätzen des Montaigne und Locke entwickelt (zwar mit Zurückweisung der Anschuldigung von Plagiaten), nun noch den vielgeltenden Rousseau in die andre Wagschale wirft, in welche am Ende auch Campe und die Erziehungsrevisoren hineinkommen! Hier wäre es doch wirklich sehr rathsam gewesen, den Streit der Auktoritäten zu vermeiden, der sich niemals lösen läßt, weil die großen Männer der frühern Zeit, wenn wir sie nicht durch Gründe beschwichtigen, immer wieder von neuem ihre gewichtvollen Stimmen aus dem Grabe hervortönen lassen.

Von den Streitpunkten, die Hr. Schw. allerdings in höchst gemäßigten Ausdrücken mehr andeutet als berührt, wollen wir hier nur einen einzigen sehr einflußreichen hervorheben, nämlich Locke's Empfehlung der häuslichen Erziehung vor der öffentlichen. Der Tadel des Hrn. Vf's. beschränkt sich auf den Vorwurf der Einseitigkeit, und des Gegensatzes mit öffentlichen Anstalten, wie Locke sie nun eben in England in seiner Umgebung vorgefunden habe; allein das klärt die Sache nicht auf. Man vergißt bei diesem Fragepunkte nur zu leicht, daß öffentliche Schulen noch mehr zu thun haben, als zu erziehen. Sie sollen lehren. Sie sollen einen großen Vorrath von Kenntnissen erhalten und für

künftigen amtlichen Gebrauch austheilen. Dies höchst nöthige Geschäft wird sich niemals den pädagogischen Betrachtungen ganz unterwerfen. Nicht aller Unterricht ist erziehend; nicht aller Unterricht kann sich den Wunsch, zu erziehen, als seinen Hauptzweck vorsetzen. Da nun dies ein frommer Wunsch war und blieb: so mußten die Pädagogen, um ihre Sphäre zu finden, in das Familienleben zurückkehren. Und da fand Locke mit sehr richtigem Blicke nicht etwa sogleich den Hauslehrer, sondern den Hausvater. An diesen wendet sich seine Rede; ihm weiset er eine Stellung an, durch welche der Erziehungsgehilfe, wenn er jung ist, selbst noch wird miterzogen und vollends ausgebildet werden; denn es liegt nicht in Locke's Anweisungen, daß man demselben alles ohne Kontrole überlassen, wohl aber, daß man den Erfolg seines Wirkens nicht nach der Summe der Kenntnisse, sondern nach der gewonnenen persönlichen Bildung des Zöglings schätzen solle. Dieses Aufmerken auf das Individual-Persönliche eines bestimmten Zöglings; dieses Ueberlegen dessen, was aus dem einzelnen, zur Erziehung dargebotenen Subjekte werden oder nicht werden könne, ist sehr verschieden von dem Wirken auf die Masse in Schulen, und auf die Nation durch Schulen. Im letztern Falle kommt es nur darauf an, Kenntnisse und Ideen darzubieten; wer sie sich aneignet, ist gleichgiltig, wenn sie sich nur verbreiten. Aber solches Bestreben ist nicht das eigentlich pädagogische; es erfordert kein genaues Studium der Zöglinge; der Erfolg im Ganzen genügt. Hingegen Locke's und Rousseau's Zögling ist ein einzelner Knabe. So mußte der Standpunkt genommen werden, wenn das Eigenthümliche der Pädagogik, gegenüber der Sittenlehre, sein bestimmtes Gepräge zeigen sollte. Wird nun dieser Umstand nicht gehörig beachtet: so entsteht ein Schein des Streits zwischen disparaten Dingen. Welche Pädagogik ist besser, die eines Sturm und Trotzendorf, oder die eines Locke und Rousseau? Eine solche Frage darf nicht erhoben, sie darf nicht veranlaßt werden; denn sie führt auf Vergleichung ungleichartiger Werthe. Jede ist vielleicht recht an ihrer Stelle; nur die zweite entspricht dem Begriff der Pädagogik genauer als die erste; und ohne die zweite wäre das wahre Wesen der Erziehung nie zu Tage gekommen. Rousseau hat die Idee der öffentlichen Erziehung nicht vergessen, er hat sie wissentlich bei Seite gesetzt. Er verweiset auf Platon's Republik, als auf das vortrefflichste Erziehungswerk, was es gebe. Aber bei seinem Widerwillen gegen moderne Staaten wählte er den rein pädagogischen Standpunkt, jedoch mit der sehr tadelnswerthen Abweichung von Locke, daß er seinen Emile als Waisen darstellt, wodurch die Stellung in der Familie, und die vorzugsweise von ihr ausgehende Schätzung des persönlichen Werths verdunkelt wird. — Bei Hrn. Schw. steht am Ende der Relation über Locke eine Frage, die schwer ins Gewicht fällt. „Ist nicht etwas unsern Augen entschwunden? Wir erblicken nicht mehr jene schön aufknospende Blüte, worin sich Geist und Gemüth zu entfalten strebte.

Hiezu war das klassische Alterthum und das Evangelium eröffnet." Könnte Locke diese Stelle lesen: würde er wohl dazu schweigen? Er würde sich durch einen hochgeehrten deutschen Pädagogen hart angegriffen finden; und an einer für ihn gewiß empfindlichen Stelle. Vielleicht aber hat sich die Frage bloß verirrt; stände sie dort, wo von Rousseau die Rede ist: dieser möchte wohl eher Mühe haben, darauf zu antworten. Unsererseits wünschen wir bloß, aufmerksam zu machen auf die Nothwendigkeit, in einer Geschichte der Pädagogik auch die feineren Unterschiede genau zu beachten. Und möge hiemit wieder gut gemacht sein, was der Unterzeichnete vor vielen Jahren selbst gegen Locke verfehlt hat![208])

Spener, Fenelon, Francke, Zinzendorf u. a. m., dann Cellarius, Gesner, Heyne, und neuere Philologen, werden so rühmlich erwähnt, daß man von ihnen mehr lesen möchte; von Rousseau aber, wiewohl als Diener eines egoistischen Zeitgeistes dargestellt, war wenigstens genug von eigentlich pädagogischem Inhalte zu sagen. Hiemit sich nicht begnügend, erzählt der Vf. auch die Hauptzüge von Rousseau's Lebensgeschichte. Wollte er sich hierauf einlassen, so lag es doch wahrlich ganz nahe, an den Hauptpunkt zu erinnern, den man bei der Beurtheilung des Mannes nie vergessen darf, nämlich die Verdorbenheit des Zeitalters, in welchem er lebte. Hier mußte doch etwas wenigstens von dem schwarzen Hintergrunde der Sitten und Meinungen erwähnt werden, auf dem R. hervorglänzt. Denn sein ganzes Wesen ist nur als Negation, als Stemmen und Sträuben gegen das Schlechte, als Retten aus dem Abgrunde, zu verstehen. Wie aber konnte ihn Hr. Schw. einen „Verächter höherer Bildung" nennen? Anstatt sich zu wundern, daß ein solcher Verächter die neue Heloise habe schreiben können, hätte er doch lieber geradezu die Heloise als das redende Zeugniß des tiefen Gemüthes und des plastischen Genius ansehn sollen, welches beides, aber gehemmt und verstimmt, in ihm wirkte. Aber mit unserm Hrn. Vf. hat es Rousseau durch Einen wesentlichen Punkt verdorben, den Hr. Schw. selbst in folgender Zusammenstellung berichtet: „Die Kinder sollen nichts auf Auktorität annehmen. Die Phantasie ist die Quelle alles Unheils. Die äsopische Fabel taugt nichts für Kinder. Und vollends der Religionsunterricht für Kinder ist Unsinn." Der eine wesentliche Punkt ist natürlich nicht die äsopische Fabel, sondern der, den frühen Kinderjahren versagte Religionsunterricht, nämlich in den Augen unseres Hrn. Vf's. Lieset man hingegen den Emile, so sieht man sogleich die weitläuftige Polemik, womit Rousseau gegen die äsopische Fabel zu Felde zieht, in der Meinung, sie werde von den Kindern durchaus mißdeutet auf eine Weise, welche dem Zwecke des Erziehers zuwiderlaufe. Hätte nun einer dem Eiferer gegen die Fabel das Uebertriebene begreiflich machen können, was darin liegt, sich vor Mißdeutungen zu fürchten, die, wenn sie ja vorkommen, eine frühere Verdorbenheit

voraussetzen: so würde Rousseau, geheilt von seinem Wahn in Ansehung der Fabel, auch andern Begriffen vom Religionsunterricht zugänglich geworden sein. Was aber den letztern anlangt, so giebt es hoffentlich keinen einzigen deutschen Pädagogen, der die Nothwendigkeit desselben auch schon für die frühen Kinderjahre nur im mindesten bezweifelte. Die Frage für uns ist nur: wie viel Rousseaus Emile dadurch an Brauchbarkeit für uns verliere, daß die Vorschriften für den frühen Religionsunterricht darin fehlen; — oder, um es anders auszudrücken, ob man die ersten beiden Bände des Emile noch lehrreich finden werde, wenn man sich um den dritten nicht bekümmert? Und gesetzt, es lege ein anderer auf die ganze pädagogische Darstellung Rousseau's eben nicht viel mehr Werth, als Hr. Schw.: ob der eigentliche Grund davon in dem Mangel solcher Vorschriften liegen müsse, die bekannt genug sind, und die man sehr leicht ergänzend hineindenken kann? — Unstreitig hat Rousseau eben sowohl auf die deutschen Pädagogen als auf die Politiker in vieler Hinsicht sehr nachtheilig gewirkt; aber worin? und wie? Das läßt sich nicht auf Einen Punkt reduziren; es liegt hier und da und dort. Von einem Werke nun, wie das vorliegende, worin die Pädagogik selbst gelehrt, und um sie lehren können, durch ihre Geschichte erleuchtet werden soll, dürfte man erwarten, es werde so genau als möglich das Campe'sche Revisionswerk, worin vorzugsweise jene Wirkungen sich zeigen müssen, mit Rousseau's Vorschriften verglichen. Hätte Hr. Schw. sich dies Verdienst erworben: wir hätten ihm dafür gern den ganzen ersten Band seines Werkes geschenkt, von dem wir in der That kaum einen praktischen Nutzen absehen können. Sollte Rez. den Hauptfehler Rousseau's kurz bemerklich machen, so würde er dazu einen Punkt wählen, dessen Hr. Schw. sogar rühmend erwähnt, und der an sich auch recht gut ist: „In der Geometrie lasse man die Kinder alles selbst erfinden." Wir wollen ihnen die Erfindungen gern gönnen, die sie machen werden; es ist nur Schade, daß die meisten nichts erfinden; und daß selbst die Klügsten mit dem alles, was sie erfinden, so viel wie nichts von der Mathematik wissen, die man lernen muß, weil sie in erstaunenswerther Größe schon erfunden ist. Kurz: überall (denn hier ist die Geometrie nur ein Beispiel) erwartet Rousseau, und erwarten die ihm folgenden Pädagogen viel zu viel von den Kindern selbst; und dabei unterscheiden sie viel zu wenig die verschiedenen Naturen der Zöglinge. Das, worauf alle Erziehung beruhet, nämlich die Bildsamkeit der Zöglinge, ist nicht genau untersucht worden; es erscheint den Pädagogen bald zu groß, bald zu klein; es ist nicht einmal erfahrungsmäßig nach seinen Gesetzen, Grenzen, Bedingungen, Verschiedenheiten gehörig beschrieben. Darum ist das Verhältniß zwischen dem Höheren, was dem Zöglinge gegeben werden muß, und zwischen der Empfänglichkeit, die man in ihm voraussetzen dürfe, im Dunkeln geblieben.[209])

Von der Unzufriedenheit, welche Hr. Schw. mit den spätern Pädagogen äußert, nur noch wenige Proben. Basedow ist nach ihm ein Halbgebildeter; sein Streben nach gemeinnütziger Sachkenntniß und nach Weltbürgersinn wird ihm zum Vorwurf angerechnet. Ertrug denn (müssen wir fragen) Basedow's Zeit den höhern Staatsbürgersinn? Hr. Schw. bekennt selbst: das Zeitalter habe kaum verstanden, sein Werk historisch zu würdigen. Salzmann's Institut wurde in der Einseitigkeit des Philanthropinismus niedergehalten. Gab es etwa keine andre, gegenüberstehende Einseitigkeit? Campe wirkte durch seinen willkommenen Pedantismus, womit er den Erwerbfleiß über alles setzte. Ueber alles? Wenn über Poesie, dann etwa auch über Religion? So kennen wir Campe nicht![210]) Pestalozzi war zu sehr der egoistischen Denkart des Zeitalters hingegeben, indem sie den einzelnen Menschen in einer von dem Ganzen losgerissenen Kraft zur Freiheit erheben wollte. Diese Aeußerung fürchtet Rez. nicht einmal zu verstehen. Das Ganze besteht aus den Einzelnen, und durch ihre Zusammenwirkung. Der Erzieher ist nicht Staatsmann; seine Wirkung ist desto richtiger, je mehr sie zunächst auf Individuen, mittelbar aber auf das Ganze geht. Pestalozzi endlich hatte, nach dem eignen Zeugnisse des Hrn. Vf's. (welches der Unterzeichnete aus persönlicher Bekanntschaft mit dem merkwürdigen Manne bestätigen muß)[106]), seine Idee unter dem Einflusse des Christenthums zu der umfassendsten Liebe für die gesamte Menschheit gesteigert. Wie paßt dazu der obige Vorwurf? Aber Hr. Schw. macht sich deutlicher. Durch die Elementarmethode wurde das Kind ganz in die Selbstkraft erhoben, um aus sich selbst zu lernen, und alles Dargebotene sich in höchster Freiheit anzueignen. Das trieb die egoistische Erziehungsweise auf die Spitze. So war Pestalozzi der Nachfolger des Genfer Pädagogen. Aber da schlug die Sache auch um. — Gab es, fragen wir, nicht andre Gründe des Umschlagens? Rez. hat sich oft genug, aufs allerbestimmteste, gegen die falschen Lehren von der Freiheit, der Selbstkraft u. s. w. erklärt, aber aus theoretischen Gründen. Wiewohl nun hiemit die theologische Ansicht des Hrn. Vf's. zum Theil zusammentrifft, so dürfte doch nöthig sein zu erinnern, daß früher, wo von Spener und von Francken die Rede ist, die Geschichte selbst Hrn. Schw. zu folgender Aeußerung vermocht hat (S. 440): „Es war nun einmal das Schicksal, dem auch das Beste nicht entgeht, daß die gute Sache der Frömmigkeit durch die einseitige Richtung litt." Endlich kommt noch Fichte an die Reihe. „Die Ichheit war freilich dem Zeitgeiste lieb." Ist es wohl passend, bei einem ursprünglich reinspekulativen Irrthum, der nur durch strenge metaphysische Untersuchung kann hinweggeschafft werden, vom Zeitgeiste zu reden? Es ist sehr schlimm, wenn irgendwie der Zeitgeist sich in Dinge mischt, von denen er durchaus nichts versteht; in Probleme, die gleich den mathematischen, für alle Zeit genau die nämlichen bleiben. — Pflichtmäßig müssen

wir nunmehr den ausgehobenen tadelnden Aeußerungen des Vf's. die Bemerkung hinzufügen, daß dieselben eben nur ausgehoben sind, aus einer Menge von Beweisen der willigsten Anerkennung großer Verdienste und trefflicher Absichten seiner Vorgänger. Eben so ist nun auch der Unterzeichnete von den besten Gesinnungen des Hrn. Vf's. vollkommen überzeugt; allein zugleich davon, daß Einseitigkeit des jetzigen Zeitgeistes dem vorliegenden Werke nicht' fremd blieb; und daß Mängel des bisherigen spekulativen Wissens großentheils die Schuld von Fehlern tragen, die von dem Hrn. Vf. aus ganz andern Quellen abgeleitet werden.

Im dritten Bande, welchen der Vf. den zweiten nennt, wird das System der Erziehung vorgetragen. Die Anfangsworte: „Erziehung ist die sich entwickelnde Menschheit," vollends mit dem Zusatze: „sie ist eine aus sich selbst hervorgehende Entwickelung," lassen noch gar keine Verlegenheit besorgen; vielmehr sollte man glauben, nichts werde bequemer sein, als dem Hervorgehen aus sich selbst nur ganz ruhig zuzuschauen. Aber bald trübt sich der Himmel. Den Eltern, die das Kind seiner Jugend froh werden lassen, wird bemerklich gemacht, daß sie wohl etwas Besseres zu thun hätten. Auch diejenigen werden getadelt, welche die Bestimmung eines jungen Menschen aus der Eigenheit seiner Anlagen entnehmen. Schon deshalb nun möchte es gut gewesen sein, den Anfang zu ändern, und die allzuwohlklingende Rede von der Kraft, die aus dem Kleinsten des Keimes bis ins Unendliche hin sich entfalte, etwas näher zu den sehr mäßigen Erwartungen herabzustimmen, daß aus den meisten Kindern wohl nur gewöhnliche Menschen werden möchten. Vollends schlimm aber wird es weiterhin, wo die drei Systeme wieder hervortreten, auf welche die Geschichte der Pädagogik geführt hat; das pietistische, das humanistische und das philanthropinistische. Denn beim ersten werden wir auf den Satz getrieben: „Heuchelei, und nicht bloß Kopfhängerei, mönchisches, linkisches Wesen, geistlicher Stolz und Verbildung bis zur Karikatur sind die Folgen eines allzufolgerichtigen Verfahrens in der Denkart, welche aus dem völlig willenlosen Kinde ein Gotteskind zu machen wähnt." Dem zweiten, welches die Vernunft von der Sprache abhängig macht, dient zur Bezeichnung des Punkts, wohin es führe, ein kurzes Gespräch: also haltet ihr einen Grammatikalfehler für die größte Sünde? rem acu tetigisti.[211]) Für das schlimmste aber erklärt der Vf. das philanthropinistische. Diesem legt er den Grundsatz unter: die größte Sünde ist der Unverstand, und das höchste Ziel der Bildung ist die Klugheit. Da nun alle drei Systeme verwerflich befunden worden: so fragen wir natürlich nach einem vierten. Aber der Weg ist schon im voraus gesperrt. Denn: „die Beziehung, worin das junge Geschlecht heranwachsen soll, ist entweder die zu Gott, oder zu dem menschlichen Geiste in seiner idealen Erscheinung, oder zum wirklichen

Menschenleben." Damit meint Hr. Schw. die drei oben angegebenen Systeme genau zu treffen; eine Genauigkeit, die nun freilich gar sehr dürfte bezweifelt werden. Der Schluß aber, welcher nicht ausbleiben dürfte, würde so lauten: Soll es Erziehung geben, so führt sie auf eins von den Systemen a, b, c; nun ist a verwerflich; b desgleichen; und c am allermeisten; folglich soll es keine Erziehung geben. Statt dessen begnügt sich Hr. Schw., jene drei Erziehungsweisen einseitig zu nennen. Es hat nicht geholfen, daß schon zwei höchst gewichtvolle Stimmen ihn auf das Mangelhafte seiner Grundlegung zur systematischen Pädagogik aufmerksam machten. Schleiermacher sagte ihm, er werde öfter in die Ethik zurückgehen und diese selbst, wenn auch zerstückelt, mit hervorbringen müssen. Niemeyer, in dem gleich anfangs angeführten Aufsatze, bittet ihn, er möge nicht gegen seine eigne frühere Ansicht ungerecht werden. Er aber antwortet ihnen: „Das Wahre ist, daß nur diejenige Erziehung den Namen der sittlichen verdiene, welche die wahrhaft bildende ist." Er klagt über „hohle Phrasen von Freiheit, Recht, Pflicht, Schicklich, Sittlich u. s. w." Was darüber zu sagen wäre, ist anderwärts, und ganz neuerlich wohl deutlich und selbst stark genug gesagt. Hier begnügen wir uns mit einem Worte von Leibnitz, welches weit mehr auf die Pädagogen als auf die Philosophen paßt: j'ai trouvé que la plûpart des sectes ont raison dans une bonne partie de ce qu'elles avancent, mais non pas tant en ce qu'elles nient.[202]) Wir können nur bedauern, daß die vorhandenen Systeme der praktischen Philosophie auf Hrn. Schw. den Eindruck der Unbrauchbarkeit gemacht haben; und müssen für den Augenblick unentschieden lassen, in wiefern auf der einen oder der andern Seite die Schuld gelegen habe. Jedoch giebt es einen Punkt, auf welchen wir des Folgenden wegen genauer eingehen müssen. Schleiermacher's obige Erinnerung veranlaßt Hrn. Schw., die Forderung, Pädagogik durch Ethik zu begründen, mit den Worten zurückzuweisen: „da möchte leicht der Fall auch umgekehrt gelten." Nun ist offenbar, daß diese Umkehrung, wenn sie möglich wäre, noch weiter gehen würde. Soll Pädagogik ihre Hilfswissenschaften, anstatt sie vorauszusetzen, vielmehr selbst hervorbringen: so gilt dies nicht bloß von der Ethik, sondern auch von der Psychologie; ja von der letztern sogar vorzugsweise. Denn was die Ethik anlangt, so ist der schwerste und weitläuftigste Theil derselben, nämlich was man gewöhnlich Naturrecht nennt, also Rechts- und Staatslehre, gar nicht in der Hand des praktischen Erziehers, aus dem einfachen Grunde, weil er sich mit Unmündigen beschäftigt. Ganz anders verhält sich's mit der Psychologie, wenigstens von ihrer empirischen Seite betrachtet. Hier liegt der allergrößte und bedeutendste Theil des Erfahrungskreises gerade nur in der Sphäre dessen, der viele und verschiedene Kinder zu Jünglingen und Männern heranwachsen sieht. Denn um von dem allmählichen Entstehen unserer Vor-

stellungsarten, samt Gefühlen und Begierden, Rechenschaft zu geben, also um zu einer genetischen Darstellung zu gelangen, muß der Psycholog stets zu den Kindern zurückschauen. Deshalb vorzüglich verlangte der Unterzeichnete schon vor vielen Jahren (in seiner allgemeinen Pädagogik)[213]), die einheimischen Begriffe der Pädagogik möge man selbständig kultiviren, und sie zum Mittelpunkte eines Forschungskreises machen. Aber dazu gehört reine Beobachtung, fern von Erschleichungen. Von Keimen, die sich erst künftig entwickeln sollen, erfährt der Erzieher nichts. Das Künftige, was man in die Kinder hineindenkt, ist nicht das Gegenwärtige, was man erfährt. Die Gründe der Wirksamkeit wollen tiefer erforscht sein. Unser Vf. selbst scheint in der Zurückweisung vereinzelter Seelenvermögen (nach seiner Aeußerung auf S. 28) mit dem Unterzeichneten einverstanden. Daran ließe sich vieles knüpfen, was sich auf die im zweiten Abschnitt aufgestellten Vorbegriffe bezieht, und wovon hier nicht ohne große Weitläuftigkeit könnte geredet werden. Wozu auch würde es dienen, hier z. B. über die Polarisirung zu sprechen, welche §. 20. dem Grundtriebe beilegt? Wir wollen dies gern als eine Aufmerksamkeit betrachten, welche Hr. Schw. der Philosophie, wie sie nun ist oder war, erwiesen hat; er drückt sich überdies behutsam genug aus, indem er sagt: der unbekannte Grundtrieb scheine sich zu zerspalten. Und indem er diese Zerspaltung benutzt, um die Verschiedenheit des Naturells zu bestimmen, wählt er sogleich anstatt des Plus und Minus weit passendere Ausdrücke: er unterscheidet die Aufgeweckten und die Stillen.

Wir nähern uns hier demjenigen Theile des Werks, der vielleicht unter allen am meisten hervorglänzt. Denn unter der Ueberschrift: Entwickelung, hat der Vf. eine weitläufige, fast nur anthropologische Abhandlung den Artikeln Bildung und Erziehung vorangeschickt; worin von der Entstehung des Menschengeschlechts anfangend der Mensch bis zum Alter des Erwachsenen hin beschrieben wird, dergestalt, daß eine bei Pädagogen wohl seltene Gelehrsamkeit in den hieher gehörigen Theilen der Naturwissenschaft, und überdies ein feiner Beobachtungsgeist, verbunden mit dem Streben nach wahrer Psychologie, sich nicht verkennen läßt. Es würde ein vergeblicher Versuch sein, den Leser damit auszugsweise auch nur einigermaßen bekannt zu machen; und bei einem Werke, was in so vielen Händen ist, könnte man eher kritische Bemerkungen als einen Auszug verlangen; allein der Versuchung, über Einzelnes weitläuftig zu werden, müssen wir widerstehen. Verlangt man eine Probe des vorherrschenden richtigen Blicks, so mag die Stelle über den Willen (S. 178) dazu dienen: „Der Wille des Kindes ist ganz dasselbe, was vorher als freier Naturerguß erschien, jetzt nur zum Gefühl der Freithätigkeit entwickelt. In dem Willen eine neue Kraft anzunehmen, welche sich dem Geiste, man weiß nicht wie? zugesellt hätte, wäre doch nichts anderes, als die Annahme eines Wunders,

und zwar eines sehr ungöttlichen; und sie (diese Annahme) könnte unmöglich so verbreitet sein, wie sie es wirklich ist, wenn sie nicht mit einer Trägheit in der Nachforschung der Menschennatur, und zugleich mit einer ganz nichtigen Furcht vor einem unseligen Fatalismus zusammenhinge." Und S. 214: „Mit dem verstärkten Selbstgefühle kommt die Vergleichung seiner selbst gegen andre. Rousseau meint, daß das Böse des Kindes von der Zeit anfange, da es sich mit andern vergleiche. Was soll doch das heißen? Eben als ob jetzt das Böse auf einmal, der Himmel weiß wie? und woher? in das Kind hineingeflogen käme, in dem Augenblicke, als es den Fortschritt gewonnen hat, daß es messen kann. Warum nicht lieber ein Dämon? Die Sache ist vielmehr nur die, daß das Böse als solches jetzt entschiedener in die Augen fällt. Es war früher schon da; der Egoismus nur noch verdeckt. Das edle dreijährige Kind hat die Tugenden der Kindlichkeit entwickelt. Es ist fromm, frohsinnig, folgsam. Das ist aber schon Bildung." Ferner S. 209: „Wenn das Kind nun sagt: Ich, so meint es sich freilich noch, wie es da steht und geht, Leib und Seele ungetrennt; ja es meint sich noch mehr von Seiten des Leibes, weil es sich selbst darin erscheint." — Dagegen findet sich eine auffallende Probe von Ungenauigkeit — während doch das Hervorheben so wichtiger Punkte wiederum ein richtiges Streben bezeugt, — gleich anfangs, wo der Takt mit der Aufmerksamkeit zwar nicht ohne Grund, aber viel zu allgemein verbunden wird. S. 134 nämlich heißt es: „Das Taktmäßige ist nichts anderes als die Aufmerksamkeit." Beliebe doch der Vf. in die Lebensbeschreibung des berühmten Chemikers Davy (Zeitgenossen 1831, dritten Bandes drittes Heft S. 8) hineinzuschauen![214]) Davy besaß schon als fünfjähriger Knabe eine so wundervolle Aufmerksamkeit, daß er Bücher las und ihren Inhalt faßte, während er sie nur zu durchblättern schien; aber — es fehlte ihm gänzlich der Sinn für Takt und Musik; so sehr, daß er, in ein Korps Freiwilliger eingetreten, vergebens sich bemühte, Schritt halten zu lernen. Die Abhandlung des Unterzeichneten, de attentionis mensura, zu kennen, darf man ohne Zweifel Hrn. Schw. nicht zumuthen; aber trotz der dortigen weitläuftigen Rechnungen ist für das weit schwerere Problem von der Auffassung gleicher Zeittheile noch nichts weiter, als eine entfernte Vorbereitung vorhanden. Wozu es dienen solle, den Einfall von Hemsterhuis, — Wallungen des Blutes in der Nähe des Ohrs — anzuführen, ist gar nicht abzusehen. Es kommt nicht darauf an, Empfindungen dessen, was taktmäßig geschieht, nachzuweisen, — denn solcher finden sich genug, — sondern darauf, zu erkennen, was in jedem Augenblicke während der ganzen Zeit, worin wir das Taktmäßige wahrnehmen oder erzeugen, in uns vorgehe; denn die Auffassung des Takts ist dauernd; sie faßt in jedem Augenblick das rhythmisch Wechselnde zusammen, und ist bereit, es fortzusetzen. Allerdings aber sind beide hier berührte Punkte, die Aufmerksamkeit überhaupt, und die

rhythmische Auffassung insbesondere, höchst wichtig für den Erzieher, dem daran liegt und liegen soll, die verschiedenen Naturen der Zöglinge genauer als bisher zu unterscheiden; und dafür hat der Vf. in seinem ganzen Werke eine Sorgfalt bewiesen, die, wiewohl noch lange nicht auf die letzten Gründe zurückgehend, doch schon den Dank der Leser in hohem Grade verdient.

So sehr wir mit dem Vf. über die äußerste Wichtigkeit der frühesten Erziehung einverstanden sind: so befremdet es uns doch, ihn weit über die Mitte des Bandes hinaus noch mit dem dreijährigen Kinde beschäftigt zu finden. Wahr ist, was er sagt: das dreijährige Kind hat sein Gemüth. Aber sehr unsicher ist die bald folgende Behauptung: sein Charakter ist begründet. Campe, mit dem wir in anderer Hinsicht den Vf. zu versöhnen wünschten, scheint in der Ueberschätzung der frühesten Erziehung einen nachtheiligen, vielleicht ganz unbewußten Einfluß auf ihn gehabt zu haben. Was in der Periode der Revisoren am meisten schadete, das war der Mangel an Einsicht in die Wichtigkeit dessen, was als ein Höheres der Jugend muß gegeben werden. Man erwartete zuviel von innen; man dachte überdies zu wenig an das Individuelle des Innern, was keine Erziehung umschaffen kann. Hr. Schw., der mit Recht weniger auf die gute Natur, und weit mehr auf Erhebung durch den Unterricht rechnet, hätte um so weniger schreiben sollen: „wie das Kind sich findet, so hat es sich; wie es zum erstenmale sein Ich ausspricht, so geht das Ich die ganze Lebensbahn hindurch.“ Wirklich? Was hatte denn die obige Aussage zu bedeuten, das Ich meine sich bei dem Kinde noch mehr von Seiten des Leibes, weil es sich selbst darin erscheine? — Und zu welchem Zweck sind S. 209 die Untersuchungen des Unterzeichneten gerade in diesem Punkte, als nicht widersprechend der vorliegenden Erziehungslehre, angeführt worden, wenn die allmähliche Veränderung des Ich, welches späterhin sich von der Vorstellung des Leibes, und dessen was daran hängt, ablöst, unberücksichtigt bleiben sollte? In dem dreijährigen Kinde ist das Ich zwar angefangen, aber keinesweges vollendet; und es ist überhaupt ein durchgreifender Grundfehler unwahrer Zeitphilosophie, sich das Ich als einen festen Mittelpunkt, als ein schlechthin selbständiges, abgeschlossenes Fertiges, das nicht weiter berichtigt werden könnte und müßte und sollte, — zu denken.[215]) Hätte doch Hr. Schw. diesen Irrthum des Idealismus dort gelassen, wo er die himmelstürmende Naturphilosophie vom Weltorganismus gelassen hat, fern von der Pädagogik! Sehr wahr sagt der Vf. selbst S. 63: „Manchmal wird ein Kind für dumm gehalten, welches doch vorzüglichen Verstand entwickelt; so wird aus denen, die frühe schon sehr bestimmt sind, oft nicht soviel, als aus denen, die länger unbestimmt bleiben.“ Das ist eben sowohl der pädagogischen Erfahrung als der spekulativen Psychologie gemäß; daher darf man nicht einmal wünschen, daß die Ichheit sich in dem Kinde schon früh-

zeitig bestimme; und der Vf., als ein erfahrener praktischer Erzieher, wird sich unmöglich der Täuschung hingeben können, als wäre bei dem dreijährigen Kinde die Gemüthsart entschieden, — eine stolze Täuschung für die Mutter, die so schnell glauben könnte, das Wesentliche geleistet zu haben; eine trostlose Täuschung für den Erzieher der späteren Jugendjahre, wenn er nun glaubte, schon zu spät zu kommen.[216]) Kein Theil der Erziehung, den Jahren nach gerechnet, ist wichtiger als der andere. Eine Pädagogik, die wie der Kalender nach den Monaten, so nach den Altersstufen fortschreiten will, muß wenigstens gleichmäßig über das gesamte Jugendleben sich verbreiten; eigentlich aber ist es überhaupt sehr mißlich, so chronologisch fortzugehen: denn bei dem Früheſten muß man schon das Späteſte, beim Späteſten noch das Früheſte im Auge haben. Das große Uebergewicht, welches bei unserm Vf. die ersten Kinderjahre bekommen haben, zeigt sich sogar in der Hauptsache, nämlich der sittlichen Bildung, an dem ganz unbedingten Verwerfen des Räsonnirens mit Kindern. Die Stimmen aller eigentlichen Pädagogen werden hier aufgerufen; sie sollen sich sämtlich dagegen erklärt haben. Diese Stimmen sind uns keineswegs unbekannt; die Erfahrung, welche noch lauter dagegen warnt — nämlich wenn es am unrechten Orte geschieht, würden wir selbst geltend machen, wenn es keiner vor uns gethan hätte; aber alles dessen ungeachtet durfte nicht vergessen bleiben, daß die späteren Knaben- und Jünglingsjahre das Räsonniren eben so bestimmt nöthig haben, als die früheren Kinderjahre es *nicht* vertragen.[217]) Die Stufenfolge dessen, was die Charakterbildung erfodert, die verschiedenen *Theile* dessen, was sie sukzessiv bedarf, finden wir selbst bei der ausführlichen Betrachtung über Unarten und deren Heilung nicht gehörig entwickelt. Wenn praktische Erzieher das vorliegende Werk als ihren Rathgeber gebrauchen wollen, — ein Werk, dessen Wichtigkeit wir vollkommen anerkennen, — wenn diese praktischen Erzieher nun Kinder vorfinden, denen bis zum Alter von drei, von sechs, von neun, von zwölf Jahren diejenige Behandlung, welche der Vf. vorschrieb, unglücklicherweise *nicht* zu Theil geworden ist, was sollen sie thun? Wo ist nun Rath und Hilfe für die große Verlegenheit, worin sie sich in unzähligen Fällen befinden werden? Sollen sie der Meinung preisgegeben werden, alles sei verloren? Sollen sie (um nur das schon Erwähnte als einzelnes Beispiel statt vieler anderer Punkte anzuführen) *nicht* räsonniren mit älteren Knaben, die oftmals selbst *sehr viel* und *sehr falsch* räsonniren? Die bloße Negation wenigstens wird dem positiven Uebel sicher nicht abhelfen. Was nützen die schönsten Beschreibungen einer regelrechten Erziehung von früh auf, in dem gewöhnlichen Leben, wo die Normalerziehung die größte Seltenheit ist? Hätte doch wenigstens der Vf. diejenige Rückkehr in das reinere, mehr kindliche Wesen beschrieben, welche man da bemerkt, wo auf schlechtere Erziehung eine bessere folgt, — gleichsam einen verspäteten Frühling, der in manchen Fällen das Versäumte nachholen hilft,

wenn auch der Schaden nie ganz ersetzt wird. Hätte er von der so nothwendigen Beugung einer schon verwilderten Natur unter männliche Auktorität, von ihrer Erweichung durch milde Behandlung gesprochen; und die Phänomene bezeichnet, welche man dabei beobachtet! Das wäre doch mindestens eben so wichtig gewesen, als jene ausführliche Anthropologie für das unmündige Kind. Moralische Heilkunde ist zwar der schwächste Theil der Pädagogik, aber für den täglichen Gebrauch der nothwendigste, und von Seiten dessen, welcher in ihren schwerern Fällen guten Rath zu ertheilen weiß, der verdienstlichste. Ist aber hier guter Rath theuer (und er ist es nur zu gewiß), so lag es doch nahe, sich in den Fall einer Witwe hineinzudenken, die ihren Sohn bis zum achten, neunten, zehnten Jahre sorgfältig gehütet, und nach ihrer Art erzogen hat, jetzt aber fragt, wie nun weiter? Sollte wohl Hr. Schw. sich begnügen zu antworten: in die Schule! und in die Kirche —? Giebt es weiter nichts zu bedenken? Bedarf die Einwirkung von Schule und Kirche keiner Beobachtung, keiner Berichtigung? Und manche Väter zeigen sich fast eben so rathlos als eine solche Witwe.

Doch wenn wir an einem ausgezeichneten, geist- und gemüthvollen Werke etwas vermissen; so kann der Vf. uns erwiedern: man solle es nur länger auf sich wirken lassen, sich recht hinein lesen, es wiederholt und auf verschiedene Anlässe von neuem benutzen, (welches allerdings mehr sagen will, als es rezensiren,) so werde sich gar vieles, was nicht mit ausdrücklichen Worten darin steht, dennoch darin finden; da jedes bedeutende Werk immer nur die Probe eines weit größeren Gedankenreichthums sein könne. Eine solche Antwort in Ansehung des dritten Bandes vorauszusetzen, wird uns eben nicht schwer; nur würden wir etwas mehr Mühe haben, sie auch auf den letzten Theil auszudehnen, welcher die Unterrichtskunst auf etwa 300 Seiten in einem zwar nicht lästig breiten, doch auch gewiß nicht kompendiarischen Style dergestalt behandelt, daß Grundsätze der Lehrkunst (betreffend den Zögling, den Gegenstand, und das Lehrgeschäft) in einer gewissen Allgemeinheit vorangehen, die sich selten über das Bekannte und leicht Zugestandene erhebt, dann die eigentliche Didaktik in Ansehung bestimmter Gegenstände vorgetragen wird, und endlich noch zu allgemeinen Reflexionen über die Einheit der Erziehung und des Unterrichts Raum übrig bleibt. Bedenkt man nun, wie manigfaltige Fragen und Zweifel die heutige große Vielartigkeit und Vielförmigkeit des Unterrichts, nach den verschiedenen Forderungen und Bedürfnissen des Zeitalters aufgeregt hat; so wird man es kaum passend finden, wenn nun wieder der mittlere Theil, den man wohl als den Haupttheil der Abhandlung ansehen muß, sich anfangs lange mit den einzelnen Sinnen aufhält, mithin uns wieder in die frühe Kindheit zurückführt, wovon späterhin die natürliche Folge ist, daß die Lehrmethode für die klassischen Sprachen auf ein paar Blättern abgehandelt wird. Und dabei, als ob es darauf ankäme, uns in Streitfragen zu verwickeln, werden wir zum Ersatz

des Mangelnden auf Niethammer und Thiersch verwiesen; zwei sehr achtungswerthe Schriftsteller, die jedoch theils durch Rücksicht auf das Eigne Ihrer Umgebung bestimmt zu sein scheinen, theils gar zu oft unwillkürlich an das: audiatur et altera pars! erinnern.

Anstatt nun in Ansehung des letzten Theils uns in allerlei Zweifel zu vertiefen, betrachten wir lieber noch einmal das Werk im Ganzen. Sichtbar ist, daß es nicht auf einmal, sondern zu sehr verschiedenen Zeiten geschrieben, und von neuem überarbeitet wurde. Den Vf. zog anfangs die Philosophie an; später stieß sie ihn ab. Beide Bewegungen (die uns nicht befremden, und die er mit vielen gemein hat) entfernten ihn, wenn schon auf verschiedene Weise, von dem pädagogischen Gedankenkreise seiner Vorgänger. So entstand zwischen ihm und Niemeyer (der mehr den Erziehungsrevisoren angehört) eine merkliche Distanz, über welche er natürlich vermieden hat, uns Rechenschaft zu geben. Was wird nun weiter geschehen? Hr. Geh. Kirchenrath Schwarz bezeichnet das Evangelium als den einzig festen Punkt für die Pädagogik. Sollte er nicht daran gedacht haben, daß die theologischen Streitigkeiten, deren Feuer noch weit mehr in der Tiefe brennt als das der philosophischen, einen ihm unwillkommenen Einfluß erlangen könnten? Er selbst warnt vor allzustrenger Konsequenz; aber wie leicht können andre ihm, dem Freunde des Humanismus, seinen Mangel an Konsequenz vorrücken! Wie oft schon hat das Heidnische der klassischen Alten Bedenken erregt; wie leicht ist es, diesem Bedenken durch Hervorhebung mancher Einzelnheiten Gewicht zu geben; wie schwer, durch die Wirkungen des gewöhnlichen philologischen Studiums den einmal dagegen Eingenommenen eine schlagende Antwort zu geben! — Von den meisten Pädagogen aber werden ohne Zweifel beide Werke, von Niemeyer und von Schwarz, zugleich benutzt. Die Wirkung würde gewinnen, wenn beide sichtbarer zusammenstimmten. Und gar leicht, unseres Erachtens, hätte dafür gesorgt werden können, wenn Hr. Schw. von dem Vorurtheil, die Grundbegriffe vom Sittlichen seien hohle Begriffe, frei geblieben wäre. Hätte er den wahren Inhalt dieser Begriffe erkannt, er würde den Geist der christlichen Sittenlehre wohl nicht darin vermißt, oder wenigstens demselben nicht fremd geglaubt haben. Alsdann möchte er auch gegen die Erziehungsrevisoren mehr Gerechtigkeit geübt haben, in deren freundlichen Bund nicht bloß Trapp und Villaume, sondern auch Gedike, Ehlers, Resewitz aufgenommen waren. Und wie oft hat gerade auch Campe gegen die Frivolit seiner Zeit geeifert; und wie viel Ursache haben wir, es in Rechnung zu bringen, daß niemals einer von den Fehlern, die er selbst dem Zeitalter vorrückt, ganz frei zu bleiben pflegt! Wie viel Tadel wird noch von der Nachwelt das junge neunzehnte Jahrhundert erfahren, was sich so gern recht selbstgefällig dem achtzehnten entgegengestellt![210]) Wäre Pädagogik ein philosophisches System: alsdann würde der Unterzeichnete auf strenge Losreißung von frühern Irrthümen dringen; aber

ſie iſt eine praktiſche Wiſſenſchaft, welcher es es wichtig iſt, daß man die Kontinuität ihrer Fortbildung ſtets anerkenne, damit kein unnöthiges Mißtrauen ihr entgegenwirke. Allein für die Pädagogik giebt es eine andere Kontinuität, die ihr noch wichtiger iſt, als jene hiſtoriſche; nämlich die pſychologiſche. Um ſich dieſe zu ſichern, hat Hr. Schw. gleich anfangs die geſonderten Seelenkräfte ins Gebiet der Abſtraktionen verwieſen; „nur die gewöhnliche Täuſchung (ſagt er mit Recht,) nimmt die Abtheilungen der Gemüthsvermögen als wirklich im Weſen des Geiſtes vorhanden an; indem ſie das Denken über dieſes Weſen mit demſelben ſelbſt verwechſelt.“ Mit dieſer Erklärung (die ſchon mancher leichtſinnig ausgeſprochen hat, als ob die bloße Negation eine wirkliche Leiſtung wäre,) übernahm Hr. Schw. die Verpflichtung, das Manigfaltige im menſchlichen Geiſte als ein Zuſammenhängendes, und von der Erziehung vielfach Abhängendes, durch ſie Bewegliches, darzuſtellen. Ob er das Gewicht dieſer Verpflichtung ganz empfunden habe, laſſen wir dahingeſtellt; allein mit Vergnügen bezeugen wir, daß er dieſelbe weniger verletzt, ja in Erfüllung derſelben es merklich weiter gebracht hat, als man es ſonſt gewohnt iſt, und als bei ſeinen doch immer unzulänglichen Hilfsmitteln zu vermuthen war. Nur durch eine beſonders auf dieſen Punkt gerichtete Sorgfalt, verbunden mit langer Erfahrung, genauer Beobachtung, ausgebreiteter Beleſenheit, vielfach erneuerter Forſchung, kann er es erreicht haben, bei zahlloſen Ungenauigkeiten im Einzelnen doch ein im Ganzen ſo ähnliches Bild des menſchlichen Geiſtes hervorzubringen, deſſen Geſamteindruck dem praktiſchen Erzieher weſentliche Erleichterung in ſeinem ſchwierigen Geſchäfte gewähren kann. Wir erinnern hier an die gleich anfangs erwähnten zwei Seiten der Pädagogik, die ethiſche und die pſychologiſche. Von der ethiſchen Seite betrachtet, möchte wohl in manchen Punkten Niemeyer vor Schwarz einen Vorzug in Hinſicht der Form und der deutlichen Ausſage behalten; — der gute Geiſt iſt beiden gemein, und es wird wohl niemandem einfallen, hierin zwiſchen den beiden ehrwürdigen und hochverdienten Männern einen Unterſchied aufweiſen zu wollen. Indeſſen iſt die Form in ſo fern wichtig, als ſie demjenigen, der Rath ſucht, es erleichtert, eine Antwort auf ſeine Frage zu finden; und da möchte Niemeyer, beſonders auch wegen der Gleichförmigkeit in der Ausarbeitung aller Theile ſeines Werkes, wohl ſeltener in den Fall kommen, den Anfragenden ohne Beſcheid zu entlaſſen; wiewohl nicht unbemerkt zu laſſen iſt, daß Niemeyer's Erfahrungskreis einer Zeit angehört, die uns allmählich fremder zu werden beginnt, je weiter wir uns von ihr entfernen. Hr. Schw. verlangt mehr, daß ſein Leſer ſich erſt gewöhne, mit ihm zu denken, und von ſeinem Standpunkte den menſchlichen Geiſt zu betrachten. Und von der pſychologiſchen Seite möchte wohl unleugbar der Vorzug anzuerkennen ſein, den ſich Hr. Schwarz erworben hat. Aber der Wahn, als ob wir nun ſchon durch die beiden trefflichen Männer eine zulängliche Pädagogik be-

säßen, muß noch weit und lange entfernt bleiben. Wer praktischer Erzieher ist, kann in diesen Wahn gar nicht gerathen; unser Wissen läßt uns zu oft im Stich, als daß wir über seine Unvollständigkeit uns täuschen könnten; höchstens können wir mit den Aerzten, denen es nicht besser geht, uns trösten. Auch theilte bekanntlich Jean Paul Richter seine Levana nicht in Abschnitte, sondern in Bruchstücke, damit durch das ganze Buch eine Erinnerung an das Mangelhafte hindurchlaufen möge. Und eine so lange fortgesetzte Bescheidenheit wird niemand für erkünstelt halten; sie war nothwendig, und ging aus der Sache hervor. Gleichwohl hat eben diese Sammlung von Bruchstücken ein ganz vorzügliches Ansehen bei den Pädagogen gewonnen; welches nicht möglich gewesen wäre, wenn sie schon etwas Vollständiges und Zulängliches gehabt hätten. Wir müssen also auch hier willig sein zu dem Bekenntnisse: unser Wissen ist Stückwerk. Allein Bekenntnisse dürfen nicht leichtsinnig abgelegt werden, wie wenn es nun damit gut und genug wäre. Das verbietet uns gerade die Pädagogik mit dem größten Nachdruck; denn die Erziehung geschieht fortdauernd und muß geschehen; wir können und dürfen in ihr nicht ruhen. Und die Erziehung ist ein großes Ganze, an welchem kein Theil fehlen darf. Frühere Mängel müssen bei ihr nach Möglichkeit ersetzt, gute Erfolge müssen aufrecht erhalten werden; dazu gehört eine manigfaltige Geschicklichkeit, um die verschiedenen Alter, die verschiedenen Individuen richtig zu behandeln. Oft genug tritt es hervor, daß einer das Kind richtig erzog, in den heranwachsenden Knaben sich aber nicht zu finden weiß und ihn falsch behandelt. Oft taugt ein anderer, Jünglinge zu fördern, der den kleinen Knaben nicht zu berühren versteht, und ihn abstößt, anstatt ihn lenken zu können. Oft arbeitet eine Reihe von Lehrern sich müde, um aus einem Individuum etwas zu machen, was nicht daraus werden kann. Ein andermal ist ein Knabe ganz unlenksam, bis der rechte Mann ihn beim ersten Griffe faßt. Nicht selten belohnt sich die geduldig verlängerte Sorgfalt allmählich, wo längst die Zuschauer alle Hoffnung aufgaben. Manchmal scheint auf einmal die Frucht einer langen Mühe verschwunden, und später wirken dennoch die empfangenen bessern Eindrücke nach; der Gefallene steht auf, und geht seinen Weg wie ein anderer. Umgekehrt wandert manches Individuum immerfort auf der vorgezeichneten Bahn, und gelangt doch nur bis zu einer unerfreulichen Mittelmäßigkeit. Hr. Schw. selbst spricht von Erfahrungen, welche das Kreuz der Erziehungslehrer sind, (S. 27 des dritten Bandes,) indem auf der einen Seite aus Kindern, die „vor den Gästen das Fleisch vom Tische nahmen, und unter dem Tische verzehrten," doch gute Menschen wurden; auf der andern Seite „Kinder mißrathen, welche man nach dem durchdachtesten Plane behandelte." Hier vereinigen sich Zeugnisse von Schwarz und Niemeyer, wir könnten ähnliche aus eigner Erfahrung hinzusetzen.[218]) Läge nicht in solchen Anomalien die dringendste Aufforderung, den menschlichen Geist genauer zu studiren: wie hätte

der Unterzeichnete dazu kommen ſollen, ſich über Pſychologie gegen alle Vorurtheile des Zeitalters in Streit zu ſetzen? Es war ja vorauszuſehen, daß manche mit größter Dreiſtigkeit ſtreiten würden, ohne nur die nöthigſten Vorkenntniſſe dazu mitzubringen. Es ſtand zu erwarten, daß ſelbſt die Beſten und Behutſamſten ſich doch nicht des Einfluſſes erwehren würden, welchen die einmal gewohnte Reminiszenz an das Fichte'ſche Ich da ausübt, wo alles darauf ankommt, ſich ihr auf das Beſtimmteſte entgegenzuſetzen. Hat das Treiben und Thun, das Reflektiren und Wollen jenes idealiſtiſchen Ich den praktiſchen Pädagogen auch nur das Geringſte geholfen? Hat es die Erfahrungen begreiflich gemacht, die ſich ihnen täglich aufdringen? — Wo nicht: ſo mögen wenigſtens die Pädagogen ſich hüten, jene Reminiszenz da einzumengen, wo auf der einen Seite von der Subſtanz der Seele, auf der andern von Vorſtellungsreihen und Vorſtellungsmaſſen die Rede iſt, die einander in der einen Seele unmittelbar gegenwärtig ſind, und die mit allen ihren manigfaltigen Bewegungen nur dahin ſtreben, alle zuſammen in einen einzigen ungetheilten Zuſtand der Seele überzugehen; wozu ſie jedoch aus einem zwiefachen Grunde nicht gelangen können, theils nämlich wegen ihrer gegenſeitigen Hemmungen, theils wegen der ihnen fremdartigen Hemmung von Seiten des Leibes. Denn auf dieſe letztere iſt im voraus gerechnet; dergeſtalt, daß ſich die Einwürfe der Phyſiologen nur in Beſtätigungen verwandeln können. Ein einziges Beiſpiel mag hier Platz finden; es iſt von Abercrombie.[219]) Ein Wundarzt fällt vom Pferde, er behält Beſinnung genug, um die ihm nöthige Behandlung anzuordnen; aber er weiß nichts mehr von Frau und Kindern; hieran beſinnt er ſich erſt am dritten Tage nach wiederholtem Aderlaß. Kein Wunder! dem Arzte vergegenwärtigen ſich beim eignen Unfalle zuerſt die mediziniſchen Gedanken; ihnen folgſam, nimmt das Gehirn den entſprechenden Zuſtand an; eben ſo folgſam würde ein geſundes Gehirn bei der Erinnerung an Frau und Kinder ſich dem dazu gehörigen Affekte anbequemt haben; aber das kranke verſagt die Veränderung, den Uebergang; mithin muß die hiedurch bedingte Vorſtellungsmaſſe gehemmt bleiben, ſo lange bis der Aderlaß den Druck des Blutes hinweggenommen, und dem Gehirn ſeine Beweglichkeit zurückgegeben hat. Nicht weit hievon ſind die bekannten Hiſtorien von den Wahnſinnigen. Zwar bei dieſen wechſeln meiſtens die Vorſtellungsmaſſen ihren Platz im Bewußtſein; aber die fixe Idee führt, ſo oft ſie eintritt, ihren Affekt mit ſich, und der hiermit verbundene Zuſtand des Gehirns iſt in ſoweit ſtarr geworden, daß er nicht in den entgegengeſetzten übergehen kann, welchen die Widerlegung des Irrthums durch Veränderung in der Konſtruktion der nämlichen Vorſtellungsmaſſe herbeiführen müßte. Die Folge liegt am Tage: auch die leichteſte Widerlegung kann von dem Wahnſinnigen nicht verſtanden werden. Leider ſind ſolche Dinge hier nicht fremd; der praktiſche Erzieher hat nicht nöthig, dergleichen

von dem Physiologen zu lernen. Er sieht täglich das partielle Wirken der viel zu sehr vereinzelten Vorstellungsmassen auch in den gesundesten seiner Zöglinge. Geschmack an Kunst und Wissenschaft bleibt aus, weil die gewünschte, erwartete Durchdringung der Vorstellungen bald in diesem, bald in jenem Punkte nicht so erfolgt, wie sie soll, und wie sie den recht guten Köpfen natürlich ist; die besten Vorsätze bleiben unwirksam in dem Leichtsinnigen, welchem das fehlt, was Hr. Schw. uns erlaubt Gedächtniß des Willens zu nennen. Und sehr richtig lehrt Hr. Schw. (S. 51), man solle das Kind, was sich schon in einem gereizten Zustande befinde, nicht zugleich in einen andern gereizten setzen. So bricht stellenweise dem praktischen Erzieher das Licht durch die Wolken, einzelne Punkte der wahren Psychologie erhellend; deren Elemente von unbefangenen Köpfen bald weit weniger schwer, als jetzt, würden befunden werden, wenn sie die gehörige mathematische Vorübung mitbrächten, ohne welche in diesem Felde nun einmal kein sicheres Lehren und Lernen möglich ist. Da man jedoch hierauf gerade bei denen, die sich in pädagogischer Absicht an Psychologie wenden, heutiges Tages am wenigsten zählen darf: so ist es um desto mehr erwünscht und erfreulich, daß in unserm vorliegenden Werke solche Darstellungen enthalten sind, die wenn nicht streng für psychologisch, dann doch für anthropologisch richtig können genommen werden. Denn bei dem, was wir hier von Keimen, Trieben u. s. w. lesen (den Resten einer sogenannten dynamischen Philosophie), kann es dem praktischen Erzieher ziemlich gleichgiltig sein, ob dergleichen ursprünglich in der Seele, oder vielmehr der Wahrheit gemäß im Leibe ihren Sitz haben; welches letztre uns die Physiologen sehr gern einräumen werden, aber schwerlich ohne ein Mißverständniß daran zu heften. Genug, der praktische Erzieher sieht den wirklichen und ganzen Menschen ungefähr also von innen getrieben, aber auch von außen beweglich, wie unser Vf. ihn beschreibt. Nur müssen wir warnen, beim Gebrauche des vorliegenden Werkes nicht Einzelnes herauszuheben, um es mit strenger Konsequenz, gegen die Absicht, zu weit zu verfolgen. Hr. Geh. Kirchenrath Schwarz hat alle die manigfaltigen Studien, die nach und nach auf ihn Einfluß hatten, dergestalt verknüpft, und durch einander beschränkt und gemäßigt, daß sie gleich einer wohl zusammengesetzten Arznei gerade in dieser Verbindung ihre rechte Wirkung thun. Einseitigkeit ist derjenige Fehler, gegen welchen er selbst durchgehends am meisten warnt; und diese Warnung muß sein Leser im Auge behalten.

Im Augenblicke, da diese Rezension sollte geschlossen werden, nahm der Unterzeichnete noch die christliche Ethik des Vfs. zur Hand, mit der Hoffnung, Einen Punkt in dem Vorstehenden mit Ueberzeugung abändern zu können. Zum Zeichen hievon sollen wenige Worte daraus hergesetzt werden. „Kant hat seinen kategorischen Imperativ in

mehrern Formeln abgefaßt, um in die an ſich leere Form eine Füllung zu bringen.“ (S. 127.) Natürlich ſucht man nun nach der Füllung. Und S. 165 leſen wir: „In dem Gewiſſen offenbart ſich Gott jedem Menſchen. In ſofern iſt es untrüglich. Aber es iſt in ſofern nur erſt die Form. Der Inhalt ſeiner Ausſprüche beruht auf dem Vernehmen und Nachdenken der Menſchen. Da nun ein jeder nach ſeiner Individualität die Stimme der ewigen Wahrheit aufnimmt, ſo iſt in ſofern das Gewiſſen trüglich.“ Hiemit war die erwähnte Hoffnung verſcheucht. Hätte der Vf. das Vernehmen von dem Nachdenken wenigſtens ſorgfältig getrennt, ſo ließe ſich noch eine entfernte Möglichkeit denken, ihm von der moraliſchen Seite näher zu kommen. Statt deſſen findet ſich S. 171 die Behauptung, der Menſch lerne zuerſt ſein Gewiſſen kennen, wenn er etwas Böſes begangen hat.[220]) Das ſei genug. Die Erziehungslehre des Hrn. Schw. iſt darum nicht weniger ſchätzbar, wenn man auch über ſyſtematiſche Formen und Begründungen anders denkt als er; und die Sittenlehre wird durch ihn nicht trüglich werden, wenn es auch ſcheint, als hielte er das Gewiſſen für einen Gerichtshof ohne Geſetzbuch. Die Grundzüge der wahren Ethik könnten wir ihm leicht in ſeiner eigenen Erziehungslehre, ſo weit ſie hineingehören, wirklich nachweiſen, wenn der Raum es erlaubte.

Herbart.

Anmerkungen.

I. Zum ABC der Anschauung.

1. Von hier an bis zum Schlusse des Kapitels hat die 1. Aufl. S. 6 f. statt: „Pestalozzis Genie . . . . eignen Sorge" folgende abweichende Lesart: „Was sie dafür leisten zu können glaubt, wird man im Verfolg finden. Im Voraus verbittet sie nur das Vorurtheil, als bewiese das wenige Geleistete: Mehr lasse sich nicht thun. Sie verbittet: Mißtrauen, gegen die vortreffliche Idee des genialischen, des edeln Pestalozzi; — Mißtrauen aus dem Grunde, daß etwa hier diese Idee unrichtig ausgedrückt wäre. — Der Erfinder hat dieselbe nur für eine enge Sphäre, für den eigentlichen Volksunterricht bearbeitet; sie gehört aber der gesamten Erziehung an: hauptsächlich darum bedurfte sie einer erweiterten Ausführung. —

„Möchte man aber immerhin noch so sehr zweifeln, ob die Anschauung durch Lehre gebildet werden könne: daß sie überhaupt der Bildung fähig sei, dies ist schon aus ihrer Veränderlichkeit, aus ihrem Uebergange von der Roheit zur künstlerischen Vollkommenheit, hinlänglich klar."

2. Vgl. Rousseaus Emil, 2. Buch am Anfange (S. 85 f. in der Ausgabe der „Pädag. Bibl.").

3. Statt „etwas so bekanntes" hat die 1. Aufl. S. 9: „eben so bekanntlich" — was sich nach dem Zusammenhange leicht als Druckfehler erkennen läßt.

4. Von hier an hat die 1. Aufl. S. 14 folgende Abweichungen: „Aber der Vorsatz, der überlegte Entschluß, sich die Kenntniß einer Sache zu verschaffen, ist etwas ganz anderes, als dies unwillkürliche Verlangen. Dieses enthält die Kraft des Sehens, jener nur den Willen dazu. Wie oft wird der Wille von der Kraft zu früh verlassen! Das widerfährt auch dem Schauen. — Den schon entfliehenden Blick mit Absicht zurück zu nöthigen, von neuem festzuheften, hilft etwas, hilft vielleicht aus; vielleicht auch nicht. Ist der Gegenstand zu groß" ꝛc.

5. 1. Aufl. S. 15: „Das alles, wie viel schlimmer wird es beim Unterricht!"

6. Von hier an und statt der beiden folgenden Absätze hat die 1. Aufl. S. 15 f. Folgendes: „muß man es da nicht aufgeben, den Unterricht auf Anschauung zu gründen?

„Schulmänner werden diese Frage lächerlich finden. Denn in der That, alle die nachgewiesenen Schwierigkeiten der Aufgabe: ein System von reifen Anschauungen bei mehrern Schülern zugleich hervorzubringen: diese und weit mehrere und weit größere Schwierigkeiten häufen sich bei dem fernern, zusammengesetztern Unterrichte, der sich auf reife Anschauungen hätte gründen sollen, — noch weit drückender zusammen. Gleichwohl gehn ja die Schüler, geht das gemeine Wesen der so unterrichteten Männer, gehn die Dinge der Welt ihren Gang: — den Gang nämlich, den sie wirklich gehn. —

„Aus dem Vorigen entwickelt sich die Frage: was mit Absicht, was mit Plan, unabhängig von aller Lust zum Anschauen gethan werden könne? Beinahe gleichgiltig" ꝛc.

7. Die Aeußerung Herbarts, daß Geographie und Naturgeschichte nur Gedächtnißsachen, und Ort und Rang der Naturforschung noch nicht genau bestimmt seien, darf um so weniger befremden, als beide Wissenschaften zu Anfange unseres Jahrhunderts noch im Beginne ihrer großartigen Entwickelung standen und im Schulunterrichte als Neulinge nur sporadisch unter dem Titel „gemeinnütziger Kenntnisse" auftraten. Darum kann es auch nicht Wunder nehmen, daß Herbart im Steigerschen Hause den geographischen Unterricht seinem zehnjährigen Zöglinge Karl übertrug, weil dieser denselben — wie Herbart im ersten Berichte an Hrn. v. Steiger schreibt — wenn er ihn nur von ferne leite, gerade so gut als er selbst besorgen könne, da es hier nur auf Auswendiglernen des Lehrbuchs und Aufsuchen auf der Karte ankommt. „Durch Aufzählung von Merkwürdigkeiten und weitläufige statistische Beschreibungen", heißt es dann weiter, „möchte ich die Geographie nicht noch mehr verwickeln und verlängern, so leicht sich jene aus dem Büsching ausziehen ließen. Diese Wissenschaft legt ohnehin dem Gedächtniß eine große Bürde auf, kostet ohnehin Jahre, ehe sie geendet ist, und wird nur verwirrt durch eine Menge von Anmerkungen, welche ohne viele historische, politische, technologische und naturgeschichtliche Kenntnisse nie verständlich sein können. — Der Anschein von Trockenheit dieser Methode verschwindet, wenn man sieht, wie jetzt, seitdem in dieser Stunde nur bloß auswendig gelernt wird, alles von Ludwig bis Rudolf belebt und froh ist." (W. XI, 9.)

Daß Herbart später über den geographischen wie naturgeschichtlichen Unterricht ganz anders dachte, geht aus dem „Umriß pädagogischer Vorlesungen" § 263 ff. (Bd. I, S. 249 ff. vorliegender Ausgabe) und der Anmerkung 172 im 1. Bande dieser Ausgabe hervor.

8. Zu einiger Erläuterung der vorstehenden Bemerkungen, die in die Gebiete der Mathematik und Metaphysik hinüber greifen, sei in der Kürze Folgendes bemerkt:

Differential- und Integralrechnung bilden den Inhalt der höheren Analysis und verhalten sich etwa so zu einander, wie die Subtraktion zur Addition, oder die Division zur Multiplikation. Man hat es hier mit von einander abhängigen, veränderlichen Größen, mit Funktionen zu thun (vgl. die Schlußbemerkung zu der Anm. 168[a] auf S. 359 des 1. Bds. dieser Ausgabe). Nun behaupten wir nach dem Gesetze der Stetigkeit die unendliche Theilbarkeit der Körper, also auch der Größen, wodurch wir natürlich zu unendlich kleinen Größen kommen, bei denen „von Sein oder Nichtsein gar nicht geredet werden" kann, die „als etwas bloß Gedachtes" eigentlich unter „Abwesenheit alles Gedankens an Größe" behandelt werden, deren Veränderung (Zu- oder Abnehmen) aber gleichwohl immer in bestimmtem Verhältnisse zu der Veränderung einer andern, damit in Verbindung stehenden Größe bleibt. So muß z. B. der unendlich kleinen Zu- oder Abnahme der Wegstrecke immer auch eine unendlich kleine Zu- oder Abnahme der Zeit entsprechen. Die solchen unendlich kleinen Veränderungen als Maß dienende Größe heißt das Differential; das Aggregat, das „Ergänzungsstück" aller Differentiale aber, durch welches jene unendlich kleinen Größen mittelst Summirung der unendlich großen Anzahl von unendlich kleinen Zunahmen auf endliche Größen zurückgeführt werden, ist das Integral, so daß also „das Differential seinem Integral nothwendig angehört", wenn von wirklicher „Realität" der Größe die Rede sein soll.

Dem entsprechend verlangt nun Herbart auch vom Philosophen, daß er bei den behufs näherer Untersuchung aus der Masse des Gegebenen herausgehobenen Begriffen (entsprechend dem Differential als etwas bloß Gedachtem) immer ihrer Beziehung zu dem Wirklichen, ihrer Ergänzung durch das Gegebene, (entsprechend dem Integral) eingedenk sei, und hebt aus den Problemen der Me-

taphysik (vgl. S. LVIII f. der Einleitung zum 1. Bde. dieser Ausgabe) das Ich in der Auffassung Fichtes heraus. Nach Fichte setzt sich das Ich selbst unbedingt und unbegrenzt, und alles außer ihm ist nur insofern, als es vom Ich als Nichtich gesetzt, vorgestellt, gedacht wird (vgl. Anm. 57, S. 308 f. des 1. Bds. dieser Ausgabe); dadurch verschwinden für den Begriff des Ich nicht nur „die Grenzen, in welchen er Realität hatte", sondern es wird ihm auch Unendlichkeit, Allheit, Vollkommenheit beigemessen. Indem aber Fichte auch nicht auf die Bedingungen Rücksicht nimmt, unter denen das Ich eben Ich geworden ist, sondern das Ich sich schlechthin setzen läßt, erhält der Begriff „volle Unbedingtheit, absolutes Sein"; und indem endlich Fichte die Unmöglichkeit zugesteht, die Identität des Subjektiven und Objektiven, worin nach ihm das Wesen des Ich bestehen soll, als sich selbst denken zu können, findet man bei ihm „den in der That lächerlichen Fall, . . . daß er einem Begriffe, in welchem er innere Widersprüche erkennt, gleichwohl unbedingte Realität zuschreibt". — Ueberhaupt deutet Herbart mit dem Verlangen, daß das Aufdecken der innern Widersprüche in einem Begriffe zur Entdeckung der Ergänzungen hinleiten müsse, durch welche jene Widersprüche gehoben werden, die Prinzipien seiner Metaphysik an, über welche das Nöthigste in der Einleitung zum 1. Bde. dieser Ausgabe S. LVII f. gesagt worden ist.

9. Auch die vorstehenden Sätze weisen uns in die höhere Mathematik. — Die Abscisse ist in der analytischen Geometrie eine derjenigen ihrer Lage nach gegebenen geraden Linien (Koordinaten), mittelst deren man im vorliegenden Falle die Lage der Punkte einer Kurve (d. i. einer nach einem gewissen Gesetze gekrümmten Linie, z. B. eines Kreises, einer Ellipse, Hyperbel, Parabel) gemäß ihren Abständen bestimmt. — Die Asymptote (d. i. Nichtzusammenfallende) ist diejenige (gerade) Linie, der sich der Ast einer Kurve (z. B. einer Hyperbel) wohl beständig nähert, ohne doch, auch bei unendlicher Verlängerung, mit ihr zusammenzutreffen. Denkt man sich z. B. eine gerade Linie, der sich eine andere, nach gewissen Wegstrecken ihre Richtung verändernde Linie erst bis auf 1 cm., dann bis $^1/_2$, $^1/_4$, $^1/_8$, $^1/_{16}$, $^1/_{32}$ cm. 2c. nähert, so wird sich wohl nach jeder Wegstrecke der Abstand beider Linien vermindern, ohne daß sie indes jemals einander berühren; die gerade Linie ist also die Asymptote der Bahn, welche die andere Linie beschreibt. So kommt es auch, daß die Hyperbel, die (wie andere krumme Linien) ihre vorige Richtung in jedem Punkte ändert, „an ihrer Asymptote fortschießt, um sie bei ewiger Annäherung doch nie zu berühren."

10. Gegen das Zerstreuen der Zeit und das gleichzeitige Betreiben verschiedener heterogener Lehrgegenstände neben einander hat sich Herbart wiederholt und ernst erklärt; man vergleiche § 133 des Umrisses (S. 202 f. des 1. Bandes dieser Ausgabe); und im 2. Theile seiner „Psychologie als Wissenschaft", wirft er bei Erörterung der Erscheinung, daß sehr gewöhnlich im Kopfe der Menschen bei gesundem nicht weniger als bei krankem Zustande Vorstellungsmassen sich vorfinden, die unvermittelt und ohne gegenseitige Bestimmung und Durchdringung bleiben, ja die, ungeachtetet sie mit einander im Widerspruche stehen, sich doch höchst friedlich in der Einen Wohnung neben einander befinden, — auch einen Seitenblick auf die herkömmliche Unterrichtsweise, indem er im § 164 (W. VI, 436) äußert:

„Ich kann mich hier der Frage nicht erwehren: was wohl in den Köpfen der Schulknaben vorgehn möge, die an Einem Morgen durch eine Reihe heterogener Lektionen hindurch getrieben werden, deren jede sich am folgenden Tage mit dem gleichen Glockenschlage wiederholt und fortsetzt. Sollten diese Knaben wohl die verschiedenen Gedankenfäden, welche da gesponnen werden, unter einander, und mit denen der Erholungsstunden, in Verbindung bringen? Es giebt Erzieher und Lehrer, die das mit einem wunderbaren Vertrauen voraussetzen, und deshalb weiter nicht bekümmert sind."

11. Der letzte Satz ist ein Anklang an die Sentenz aus Horaz, Ep. II, 3, 359: Quandoque bonus dormitat Homerus = bisweilen schläft auch der treffliche Homer.

12. Karl Friedrich Hindenburg, als Mathematiker und insbesondere als Erfinder der kombinatorischen Analysis bekannt, war den 13. Juli 1741 zu Dresden geboren, und ging nach Besuch des Gymnasiums zu Freiberg 1757 nach Leipzig, um Medizin zu studiren, bevorzugte aber Physik, Mathematik, Philosophie, Literatur und schöne Wissenschaften. Nachdem er den später ebenfalls als Mathematiker bekannt gewordenen Hrn. von Schönberg als Hofmeister nach Leipzig und Göttingen begleitet hatte, habilitirte er sich 1771 in Leipzig, ward 1781 außerordentlicher Professor der Philosophie und 1786 ordentlicher Professor der Physik, und starb am 17. März 1808. Seine namhaftesten Schriften sind das „Magazin für reine und angewandte Mathematik" (Leipzig 1786—89), das „Archiv der neuen und angewandten Mathematik" (Leipzig 1794—99) und die „Kombinatorisch-analytischen Abhandlungen" (Leipzig 1800).

Zu den in den vorhergehenden Abschnitten befindlichen Darlegungen über die Bedeutung der Mathematik für die Erziehung wollen wir hier noch als Ergänzung eine Stelle aus einer Rezension Herbarts über Drobisch, „Philologie und Mathematik als Gegenstände des Gymnasialunterrichts" in der Halleschen Allg. Literaturzeitung von 1832, Nr. 150 und 151, anführen, in welcher Herbart „in Ansehung der besonderen Anlagen, welche die Mathematik erfordern soll", a. a. O. Nr. 150, Sp. 559 f. (W. XII, 720 f.) Folgendes äußert:

„Bei weitem das meiste in diesem Punkte ist Täuschung; aber einiges bedarf einer genauern Auseinandersetzung. Zuvörderst giebt es unstreitig bedeutende Verschiedenheiten in der Art, wie im frühen Kindesalter die Vorstellungen des Räumlichen, Zeitlichen, Zählbaren sich bilden. Dieser Ungleichheit kann jedoch um die Zeit des beginnenden Unterrichts noch großentheils abgeholfen werden, theils durch guten Unterricht im Kopfrechnen, theils durch kombinatorische Uebungen, theils besonders durch das sogenannte ABC der Anschauung, dessen Idee von Pestalozzi ausging, und das unter dem Namen der Formenlehre in den Schulen verschiedene Gestalten angenommen hat. Dem Unterzeichneten fehlte es nicht an Gelegenheit, sich durch die von ihm selbst abgeänderten Anschauungsübungen jüngere Knaben zum mathematischen Unterrichte vorbilden zu lassen, diesen alsdann selbst zu ertheilen, und sich von der hinlänglich vorgeübten Fassungskraft zu überzeugen. Es kommt hierbei bloß darauf an, vor aller irgend schwierigen Demonstration die mathematischen Elementarvorstellungen auf empirischem Wege zur nöthigen Energie und Bestimmtheit zu erheben; und zugleich an einige mathematische Kunstworte und Bezeichnungen zu gewöhnen. Geschieht dies, so wird man zum mindesten eben so viele Köpfe für Mathematik tauglich finden, als für Philologie; unterbleibt aber diese nöthige Vorbereitung, so geht die Demonstration verloren, weil der Schüler den Gegenstand derselben nicht festhält; und dann erscheinen die tüchtigen Köpfe als Ausnahmen, durch Schuld des unzweckmäßigen Unterrichts. Nun aber folgt eine zweite Betrachtung, oder vielmehr eine zweite Lehre der Erfahrung. Einem guten mathematischen Vortrage leicht nachkommen, und ihn für den Augenblick richtig auffassen, das gelingt manchen; schon geringer ist die Zahl derer, die ihn eine Zeit lang behalten, so daß nach Wochen und Monaten noch darauf könne fortgebaut werden: aber weit seltener sind die, welche in reifern Jahren ihren geistigen Vorrath sorgfältig hüten, verwalten, vermehren. Vergebens hofft man, der bedeutende Umfang erworbener Kenntnisse, der Ueberblick selbst in höhern Theilen der Wissenschaft, werde ein dauerndes Interesse erzeugen. Mancher übt ein musikalisches Instrument bis zu ausgezeichneter Fertigkeit; späterhin weicht diese Liebhaberei einer andern, — dasselbe Schicksal hat die Mathematik; und

hier gerade zeigt sich der Vorrang der Philologie, oder wenigstens eines Theils derselben. Theologen, Juristen und Mediziner dürfen ihr Latein nicht vergessen! Mathematik aber darf von den meisten vergessen werden. Jetzt machen sich die Naturanlagen gelten; und es zeigt sich, daß insbesondere die reine Mathematik nur wenigen Köpfen ein wahres geistiges Lebensbedürfniß geworden war."

13. 1. Aufl. S. 52: Daraus muß sich zuerst das Materiale, — daraus müssen sich die Buchstaben für unser ABC ergeben. Sylben aus ihnen zu bilden, — oder mit andern Worten, das Material unter Begriffe zu bringen und aus diesen ꝛc.

14. Beide Auflagen, die 1. Aufl. S. 55, die 2. Aufl. S. 56 schreiben: Augenglieder.

15. Die 1. Aufl. S. 65, wie die 2. Aufl. S. 67 drucken: zurückführen.

16. 1. Aufl. S. 73: angeregt werden könne.

17. Der Gebrauch der Hornblättchen in Pestalozzis Anstalt, auf welchen sich Herbart hier bezieht, bestand darin, daß Pestalozzi seinen Zöglingen kleine durchscheinende Hornblättchen, in welche allerhand geometrische Figuren und Buchstaben eingeritzt, und welche, nachdem die betreffenden Figuren und Buchstaben von den Kindern nachgezeichnet worden waren, auf diese Nachbildungen behufs besserer Vergleichung ihrer Richtigkeit oder Unrichtigkeit gelegt wurden, in die Hände gab. (Vgl. oben S. 248).

Auch die gleich darauf angeführten Herbartschen Vorschläge, wie etwa die Bildung der Anschauung von der Wiege an vorgenommen werden könne, knüpfen an einen Gedanken Pestalozzis in seiner Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" an, wo Pestalozzi „das Appenzeller Weib, das seinem Kinde schon in den ersten Wochen seines Lebens einen mit vielen Farben bemalten, großen papierenen Vogel über die Wiege hängt," als Muster aufstellt (vgl. Wie Gertrud ꝛc. in der Ausgabe der „Päd. Bibl." S. 168 f.). — Und ebenso ist die von Herbart anmerkungsweise mitgetheilte maliziöse Bemerkung eines Rezensenten der Göttingischen gelehrten Anzeigen nur irrthümlich gegen Herbart gerichtet, vielmehr durch eine Reminiszenz der eben erwähnten Schrift „Wie Gertrud ꝛc." angeregt, wo Pestalozzi den „Jammer unserer elenden Maskeraden-Revolution" von dem Nichtunterrichte und mangelhaften Unterrichte jener Zeit ableitet und von einem auf psychologischen Prinzipien fußenden ABC der Anschauung und Kraftentwickelung auch eine moralische Besserung des Volkes erwartet (vgl. a. a. O. S. 202 f.).

18. Zu dem S. 36 angedeuteten Mittel, den Unterrichtsplan durch Einschaltung von Episoden (wie sie S. 103 und 168 geboten sind) für verschieden befähigte Köpfe geschmeidig zu machen, ist eine entsprechende Stelle im „Pädagogischen Gutachten über Schulklassen," oben S. 383, desgl. Band I, S. 85 zu vergleichen.

19. Pestalozzi wollte bekanntlich mit Hilfe seiner Elementarbücher bewirken, daß „ein ununterrichteter Schulmeister beinahe ebenso gut als ein unterrichteter" — daß auch „der ununterrichtete Mann und selbst die Mutter am Faden derselben genugsame Handbietung finden, um in der progressiven Kunstentwickelung, zu der sie das Kind führen sollen, immer einen Schritt weiter zu sein als das Kind selbst" — allerdings geringe Anforderungen an den Lehrer, die sich aber aus den damaligen Verhältnissen erklären. (Vgl. Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, S. 64 f. in der Ausg. der Pädag. Bibl.)

20. Man vergleiche hierzu und zu dem Folgenden aus der „Allgem. Pädagogik" S. 76, desgleichen aus dem „Umriß" § 253, S. 244 f. im 1. Bde. dieser Ausgabe.

21. Ueber die hier empfohlenen Uebungen im Kombiniren vergleiche man noch S. 62, S. 76 ff., S. 229 und S. 311 Anm. 64 im 1. Bde. dieser Ausg.

22. Triquetrum = Dreieck. — Das „Triquetrum der Alten" war ein astronomisches, aus drei verschiebbaren Leisten bestehendes Instrument (also ähnlich dem von Herbart anzufertigen empfohlenen) und diente zur Bestimmung der Sonnenhöhe. Der nächste Zweck war also die Herstellung von Dreiecken mit den verschiedenartigsten Winkeln, wodurch natürlich gleichzeitig die verschiedensten Dreiecksformen entstanden.

23. Die in dieser Rechnung von der 2. Aufl. S. 160 eingeführten Fehler, daß nämlich als Dividend 1771,55 statt 1771,65 angegeben ist und demgemäß alle Reste bis zum letzten (517 statt 527) um 1 differiren, sind — wie auch einige andere in den Rechnungen unmittelbar vor- und nachher vorkommende Schreib- oder Satzfehler — stillschweigend verbessert worden.

24. Beide Aufl., die erste S. 161, die zweite S. 167 haben hier übereinstimmend: überkommen.

25. 1. Aufl. S. 172: nur der Zahlbegriff erreicht es wahr und ganz.

26. 1. Aufl. S. 185: das Dreieck aus den gegebenen Seiten.

27. Immerhin läßt sich eins dem andern dienstbar machen; man denke z. B. an das von Hillardt bearbeitete stigmographische Zeichnen, bei dem — als einer Vorstufe des spätern Zeichenunterrichts — die verschiedensten Winkel und Dreiecke vorkommen, Punkte in eine bestimmte Lage zu einander zu setzen, Distanzen zu messen und zu schätzen sind u. s. w.

28. A. C. Gaspari, Professor in Königsberg, von dem Herbart das ABC der Anschauung auf die Geographie übertragen zu sehen hoffte (vgl. S. XLIV im 1. Bande dieser Ausgabe, sowie Ziller, Herbartische Reliquien S. 202), schrieb mehreres über den geographischen Unterricht und die Methode desselben, unter anderm das „Lehrbuch der Erdbeschreibung zur Erläuterung des neuen methodischen Schulatlasses," 2 Kurse (Weimar), von denen der erste mit Atlas von 15 Karten für Elementar- und niedere Bürgerschulen, der zweite mit Atlas von 35 Karten für höhere Schulen bestimmt war. Herbart gebrauchte sie schon als Lehrer im Steigerschen Hause, wie aus dem 4. Berichte an Hrn. von Steiger hervorgeht (vgl. Herbart sämtl. W. XI, 22).

Die Pestalozzische Methode, Geographie zu lehren, bestand in einer alphabetischen Nomenklatur, nach welcher z. B. eine Reihe alphabetisch geordneter Städte, denen die Ziffer des Kreises, in der sie liegen, beigefügt war, auswendig gelernt werden sollten. Vgl. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, S. 125 f. in der Ausgabe der „Pädag. Bibl."

29. Johann Ith (1747—1813) war Dekan und Präsident des Erziehungsrathes zu Bern und verfaßte nach vorhergegangener, auf Veranlassung der helvetischen Regierung unternommener Untersuchung der Pestalozzischen Erziehungsanstalt in Burgdorf einen „Amtlichen Bericht über die Pestalozzische Anstalt und die neue Lehrart derselben" (Bern und Zürich 1802) in welchem er — ein warmer Verehrer Kants — S. 30 f. Pestalozzis Resultate mit denen der neuern Philosophie in Vergleich stellt und äußert, daß Pestalozzi, ohne diese Philosophie zu kennen, doch durch Beobachtung und Erfahrung zu denselben Ergebnissen gekommen sei, wie der Königsberger Philosoph. — J. F. Johannsen, ein Anhänger Fichtes, mit dem sich Herbart im Folgenden länger auseinandersetzt, schrieb eine „Kritik der Pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsmethode" (Jena 1804).

30. Unter „intellektueller" Anschauung versteht Fichte die ursprüngliche Anschauung des Ich, das unmittelbare Bewußtsein von sich; diese intellektuelle Anschauung aber wird zur „produktiven Anschauung," indem alles andere

außer dem Ich nur insofern existirt, als es vom Ich gedacht, dem Ich entgegengesetzt wird. Uebrigens vergleiche man zu diesen Auslassungen über Fichtes Philosophie die Anmerkungen 57, 93 und 116 im 1. Bande dieser Ausgabe, sowie Anm. 33 u. 57 im vorliegenden Bande.

31. Vgl. den letzten Absatz auf S. 98 f., und den zwischen Sternchen gestellten Schlußsatz auf S. 100.

32. Kant beginnt seine „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten" mit dem für die Gestaltung der Ethik so bedeutungsvollen Satze: „Es ist überall nichts in der Welt, ja auch überhaupt außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille," der, wie Kant weiterhin bemerkt, „nicht durch das, was er bewirkt oder ausrichtet, nicht durch seine Tauglichkeit zur Erreichung irgend eines vorgesetzten Zweckes, sondern allein durch das Wollen, d. i. an sich gut" ist. Und darin, daß Kant, gegenüber der Glückseligkeitslehre, das Sittliche ausschließlich aus den formalen (unter Zurückweisung aller materiellen) Prinzipien des Wollens zu begründen unternahm, erblickt Herbart eins der Hauptverdienste Kants. Vgl. Anm. 84 im 1. Bande dieser Ausgabe.

33. Ueber die hier und im Folgenden berührten philosophischen Lehren des Intelligibeln, der transszendentalen Freiheit ꝛc. vergleiche man die Anmerkungen 93 und 116 im 1. Bande dieser Ausgabe; desgleichen über die Untauglichkeit dieser Lehre für die Pädagogik ebendas. S. LXVI f., S. 280, 328, 340, — und im vorliegenden Bande S. XVII, S. 105 Anm., S. 110 ff., S. 116 Anm., S. 135, S. 138 ff., S. 264, 320, 408, 426 u. a. O.; ebenso Anm. 30 und 43.

Außerdem sei hier noch als Ergänzung zu S. 141 eine Stelle aus der „Kurzen Darstellung eines Planes zu philosophischen Vorlesungen" angemerkt, welche unter Bezugnahme auf die von Herbart beabsichtigten pädagogischen Vorträge so lautet (W. I, 371):

„Hier vereinigt sich beides, die rein deterministische Ansicht der theoretischen Philosophie und die Festigkeit und Höhe der praktischen Ueberzeugungen. Ohne die letztern hätte die Erziehung keinen Zweck; ohne jene müßte die Ausführung für unmöglich erklärt werden. Denn die Erziehung will ins Innere des Gemüths dringen; nicht um irgend eine Thätigkeit hineinzubringen, aber um die vorhandene für jedes Vortreffliche zu bestimmen. Dies setzt Ideen des Vortrefflichen, — und es setzt ein Kausalverhältniß voraus zwischen Zögling und Erzieher." Ueber Determinismus vgl. Anm. 43.

34. Ueber die von Herbart in die Metaphysik eingeführte „Methode der Beziehungen," welche hier angedeutet wird, vergleiche S. LVII ff. in der Einleitung zum 1. Bande dieser Ausgabe.

35. Die hier aus Plato zitirte, gegen das Ende des 6. Buchs seiner Republik (Ed. Bip. VII, p. 112 — ed. Steph. 505 b) stehende Stelle lautet zu Deutsch: „Den meisten scheint das Angenehme (die Lust) das Gute zu sein, den Gebildeten dagegen die Einsicht (Erkenntniß). — Diese können aber nicht angeben, welche Einsicht, sondern sind schließlich genöthigt zu sagen, die (Einsicht) des Guten.

36. Das obige Zitat aus Plato ist ein aus dem Zusammenhange gerissenes Bruchstück einer Stelle aus dem ersten Buche der Leges, gegen das Ende hin (Steph. 645 a), wo hinsichtlich der Wahl zwischen Tugend und Laster von dem „goldenen und heiligen Leitzeug der Vernunft" gegenüber den Begierden ꝛc. die Rede ist, — und heißt unter Beziehung auf die Stelle des Textes, zu der es Herbart angemerkt hat, und in der λογισμός mehr in der Bedeutung von „Urtheil", „Schlußfolgerung", „Argumentation" und dergl. zu

nehmen ist, etwa soviel: „Die Führung des Urtheils — (sei) biegsam, als von Gold — denn da die Schlußfolgerung etwas Schönes, mehr Mildes als Gewaltsames (Zwangübendes) ist“ ꝛc.

37. Solcher Verhältnisse des Wollens, die unmittelbar und unwillkürlich das Urtheil des Beifalls oder Mißfallens hervorrufen, hat Herbart fünf aufgestellt, die als Musterbilder des Wollens für jeden, die fünf praktischen Ideen der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechtes, und der Billigkeit oder Vergeltung ergeben. Vgl. im 1. Bande dieser Ausgabe S. LXIII f., S. 151 ff. und Anm. 83. — Von den oben, S. 119 Anm. angegebenen Stichworten umfaßt Rechtlichkeit die Ideen des Rechts und der Billigkeit, Güte die Idee des Wohlwollens, und Selbstbeherrschung die Idee der inneren Freiheit, während die Idee der Vollkommenheit hier ebenso, wie in der Allgem. Pädagogik (vgl. S. 100 im 1. Bande vorliegender Ausgabe) als bloß formal von Herbart unberücksichtigt gelassen worden ist.

38. *Σοφία* bezeichnet das wahre Wissen, die rechte Einsicht in die Dinge und das, was dem Menschen wahrhaft gut ist, — *ἀνδρεία* das dem Manne Geziemende, das muthige, standhafte, beharrliche Wollen überhaupt, — *σωφροσύνη* die Besonnenheit und Selbstbeherrschung, die auf rechter Einsicht beruhende Richtung des Willens auf das Gute.

39. Was hier „Verlangen,“ oder (wie in der 111. Anm. des 1. Bandes dieser Ausgabe) „Liebe“ genannt ist, tritt in den späteren pädagogischen Schriften Herbarts als „Interesse“ auf, wodurch allerdings die ruhige, beharrliche, gleichmäßige, unparteiische Hingebung an einen Gegenstand besser bezeichnet wird, als durch jene Begriffe. Vgl. oben S. 294 ff.; desgl. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte, S. 347 ff.

40. Vergleiche hierzu die 86. Anmerkung im 1. Bande dieser Ausgabe (S. 325 f.).

Wir reihen hier noch zwei Stellen aus anderen Schriften Herbarts ein, die in innerem Zusammenhange mit den obigen Aeußerungen im Texte stehen.

In der ersten Stelle spricht sich Herbart über die Erscheinung aus, wie viel eher man gewöhnlich geneigt ist, das Vortreffliche an idealen Gestalten, als an Personen der wirklichen Welt, an Zeitgenossen, an Menschen, die zum Kreise des täglichen Umgangs gehören, zu erkennen und anzuerkennen. In dem 1812 zu Königsberg gehaltenen geistvollen Vortrage „Ueber den Unterschied zwischen idealischer und wirklicher Geistesgröße“ äußert er nämlich (nach Zillers Herbartischen Reliquien S. 251—253) Folgendes:

„Es giebt bekanntlich Personen, denen im Hause, in der Stadt und im Staate nur Gebrechen aller Art sichtbar zu sein scheinen; und diese Tadler aller Menschen und Verhältnisse sind oftmals fern von Mißgunst, ja völlig offen für das Schöne und Gute, sobald es in überirdischer Beleuchtung erscheint, und nur nicht verlangt, für etwas Menschliches gehalten zu werden. Die gerade entgegengesetzte Stimmung würde man durchgängig erwarten bei denen, welche noch der fröhlichen Jugendzeit genießen; das Alter der Freundschaft und Liebe, unverderbt und ungetrübt erhalten, scheint dazu gemacht, von der Heuchelei getäuscht, aber auch von allem wahrhaft Vortrefflichen lebendig ergriffen zu werden. Dennoch hat sich die befremdende Bemerkung mir aufgedrungen, daß die Beobachtung menschlicher Fehler und ein mißtrauisches Klugseinwollen sich oftmals auch in reinen Gemüthern zum Verwundern frühzeitig entwickelt, während ein seltsamer Stumpfsinn daneben besteht, der das Vorzügliche der umgebenden Personen nicht fassen, noch schätzen kann oder mag Und wenn ich es nicht allzuschwer fand, in solchem Falle für die Erhabenheit der Ideale ein lebhaftes und wirksames Gefühl zu wecken, so war damit das

Zweite, geringer Scheinende noch nicht erreicht, nämlich für das Würdige und Eigenthümlich-Große in den Charakteren naheſtehender einzelner Menſchen eine willige und rein geöffnete Empfänglichkeit zu erlangen. Die Geſtalt des Menſchen iſt ſo gewöhnlich, ſo alltäglich: das Gute wird in der gemeinen Hülle nicht geſucht; die Phantaſie mag lieber ein anderes Kleid dafür erfinden.

„Wir ſelbſt, — können wir uns ganz los machen von dieſer unbilligen Abneigung, in unſern Brüdern das Vortreffliche wieder zu erkennen? Oder wirkt ein tieferer Grund, gerade bei wiſſenſchaftlich und philoſophiſch gebildeten Menſchen, um eine ſcheinbare Trennung zu befeſtigen zwiſchen dem Idealen und dem Wirklichen, die nicht bloß eine Trennung ſei dem Grade nach, ſondern auch der Art nach; als ob niemals eine wahre Vergleichung des einen mit dem andern Platz finden könnte? Ohne Mühe läßt der Grund, warum es ſo erſcheint, ſich nachweiſen. Er liegt in dem gänzlich verſchiedenen Gange der Betrachtungen, durch welche wir das Ideal und durch welche wir die Kenntniß des Wirklichen gewinnen.

„Es iſt das Bedürfniß der Sittenlehre (welcher alles an der Reinheit der Ideen liegt) hinwegzuſchaffen jeden gegebenen Stoff, bevor die Verzeichnung der Urbilder beginnt. Dadurch wird die Gemeinſchaft abgeſchnitten, die zwiſchen dem Urbildlichen und dem Gegebenen, das heißt hier zwiſchen dem Sittlichen und dem Menſchlichen ſo lange ſcheint zu beſtehen, als noch jenes für eine bloße Erhöhung und Verklärung des letztern gehalten ward. Nun muß zwar auch die reinſte Sittenlehre dieſelbe Gemeinſchaft von neuem anknüpfen, ſobald ſie will angewendet werden. Allein hiebei vertraut ſie nur allzuleicht jener vorgeblichen Kenntniß der menſchlichen Seele, die aus mangelhaften Beobachtungen dürftig abſtrahirt, gleich einer chineſiſchen Malerei, lauter grelle Farben dicht an einander rückt, und, wie alle Malerei, nur Oberfläche zeigt, nur Decke des innern Weſens und ſeiner Geſetze. Ein ſchlechtes Gemälde vom Menſchen, voll von Zügen der Trägheit oder des Widerſtrebens, muß nun die Stelle des wahren Menſchen vertreten, indem auf ihn das Sittliche ſoll bezogen werden. So wird er denn ganz als Schüler behandelt, ganz zum Gehorſam beſtimmt, ohne Frage nach dem, was er aus eignem Triebe vielleicht geleiſtet hätte. Unleugbar freilich iſt dieſer Schüler zugleich ſein eigner Meiſter; denn Er iſt es ſelbſt, der in eigner Perſon das Sittliche erkennt und beſchließt. Aber die Einheit ſeiner Perſon iſt ihm nicht klar, ſo lange er von ſich ſelbſt nur ein ungetreues Bild beſitzt. Er kann über den vermeinten Zwieſpalt in ſeiner Natur ſich nur verwundern, aber nicht hoffen, ihn jemals verſchwinden, ja nur merklich abnehmen zu ſehn. Denn auch der gelehrige Schüler wird durch bloße Folgſamkeit niemals zum Meiſter; und wenn die ſogenannte Sinnlichkeit im Menſchen alles thäte, was ſie ſoll, ſie bliebe dennoch ein unnützer Knecht, ſie hätte weder für ſich, noch ſelbſt für ihren Gebieter einen Zuwachs an Würde errungen. Wenn auf ſolche Weiſe der Menſch mit ſich ſelbſt mehr entzweit zu ſein glaubt, als er es iſt: wie ſollte er bei andern mehr innere Einheit vorausſetzen? Wenn er ſich ſelbſt in einem Bilde ſieht, das nur beſtimmt ſcheint, von den Vorſchriften der Sittenlehre korrigirt zu werden, wird er andre in einer edlern Geſtalt erblicken? So lange er nicht weiß, wie vieles in ihm ſelbſt liegt, das nur fröhlich emporſprießen dürfte, um das Muſterbild wenigſtens theilweiſe darzuſtellen, wird er noch weniger bei andern die Wirklichkeit ſuchen und erkennen, die dem Ideal entſprechen ſollte und vielleicht in der That entſpricht."

Die andere, dem achten der Briefe „zur Lehre von der Freiheit des menſchlichen Willens" entnommene Stelle behandelt die Bildung des äſthetiſchen Urtheils, insbeſondere die Verſpätung deſſelben, und lautet (W. IX, 370 f.):

„Indem ich von da forteile, finde ich zunächſt, daß die Kindheit nicht immer in ſo ſchuldloſen Spielen hingebracht wird, wie etwa Niemeyer und

Jean Paul es verlangen, und wie gute Mütter es leiten. Nicht immer werden schädliche Reize abgehalten, nicht immer kommt den natürlichen Begierden eine so mäßige und doch genügende Sorgfalt entgegen, daß in ruhiger Klarheit und Heiterkeit die frühesten Jahre dahinfließen, und das ästhetische Urtheil sich mit den andern menschlichen Thätigkeiten gleichzeitig entwickeln, rein aussprechen, oft genug sich wiederholen und befestigen könnte. Sondern meistens gewinnen die Begierden den Vorsprung; und es muß erst zu Reibungen, Anklagen, Zanken und Spotten kommen, damit der eine genöthigt werde, vom andern zu hören, was er sich selbst nicht sagen wollte; es mischen sich Strafen, mindestens Vorwürfe der Erwachsenen drein, um einen Gehorsam zu erzwingen, der eine äußere Gesetzlichkeit schafft, wogegen das Innere sich sträubt, anstatt seine Zustimmung zu geben. Die natürliche Verspätung des ästhetischen Urtheils ist der allgemeinste Grund der sittlichen Roheit. Die Gegenstände der Beurtheilung, die Neigungen, Begehrungen, Handlungen, mußten erst da sein, ehe sie nur beobachtet werden konnten; das Gemüth mußte erst wieder von ihnen zur Ruhe gelangen, ehe das Beobachtete sich zur Beurtheilung darbot. Unterdes war fremdes Lob, fremder Tadel vielfach laut geworden, — so kam das Urtheil von außen. Es beschränkte die äußere Freiheit, anstatt daß es innere Freiheit hätte geben sollen. Zu diesem Uebel kam ein zweites. Denn nicht immer urtheilt die Umgebung richtig; manchmal auch schweigt sie ganz. Wo nun das Urtheil von außen etwa stumm blieb, wo Heimlichkeit oder Nachsicht eine falsche Gewöhnung begünstigte, da schien das oben erwähnte Erlaubnißgesetz einzutreten; nach Art jenes Satzes: qui tacet consentire videtur [wer schweigt, scheint zuzustimmen]. So fanden wirs sogar bei den Naturrechtslehrern, nachdem statt des ästhetischen Urtheils eine Art von Orakel, unter dem Namen des Sittengesetzes, war eingeführt worden, dessen Schweigen so viel galt als Erlauben." (Vgl. hierzu die 152. Anmerkung im 1. Bande vorliegender Ausgabe.)

41. Vergleiche hierzu die 72. Anmerkung im 1. Bande dieser Ausgabe (S. 315 f.), und zu dem Folgenden über die Geschichte die 70. Anm. ebenda. — Die Lektüre der Odyssee würde nach Herbarts Ansicht nach dem 10. Jahre um deswillen zu spät kommen, weil der Zögling aus der Welt Homers heraus will und heraus soll. Vgl. dazu S. 342, S. 367 f. und Anm. 170.

42. *Μοῖρα* ist das jemandem bestimmte Los, Schicksal, Verhängniß — die Schicksalsgöttin oder die Schicksalsmächte, welche die Alten in ihren Tragödien als tragischen Hebel verwendeten, und welche um jene Zeit Schiller in seiner Braut von Messina auch in die deutsche Literatur einführte. Zwar wurden diese „Schicksalstragödien" weiterhin noch durch Zach. Werner, Müllner, Houwald, Grillparzer (Ahnfrau) u. a. kultivirt, aber sie geriethen nach kurzer literarischer Mode mit Recht in Verruf, da sie, der modernen und christlichen Weltanschauung zuwider, den Menschen zum Spielballe blindwaltender Mächte herabdrücken und an dem Helden, der einem prädestinirten, unentrinnbaren Fatum erliegt, das altbiblische Sprichwort illustriren: Die Väter haben Heerlinge gegessen, aber den Kindern sind die Zähne davon stumpf geworden" (Jerem. 31, 29). Von allen diesen Schicksalstragödien hat sich nur die „Braut von Messina" (obgleich außerdem in ihr der Versuch, den antiken Chor wieder in unser modernes Drama einzuführen, verfehlt war) auf der Bühne erhalten, da sie sich durch den hohen Adel und die klassische Schönheit der Sprache auszeichnet und wohl als die formvollendetste, schwungvollste dramatische Dichtung Schillers bezeichnet werden darf.

Vgl. hierzu Anm. 74 im 1. Bande vorliegender Ausgabe.

43. Determinismus ist diejenige Ansicht, nach welcher das menschliche Handeln durch äußere oder innere, im Kausalnexus der Dinge ruhende Bestimmungsgründe nothwendig bedingt ist. — Das Verhältniß desselben zu Sittlich-

keit und transszendentaler Freiheit, inwieweit Herbart ihn vertritt, setzt er ausführlicher in der Vorrede zu Chr. Jak. Kraus nachgelassenen philosophischen Schriften auseinander. Es heißt dort (W. IX, 8 f.):

„Ich ... bin überzeugt, daß diese seit den letzten Dezennien gangbare Freiheitslehre aller Metaphysik zuwiderläuft, für die praktische Philosophie völlig unnütz und müßig ist, und daß sie nirgends anders als in Kants unrichtiger Voraussetzung ihren Grund hat, die praktische Philosophie müsse mit Gesetzen und Geboten anheben. Ich bin überdies überzeugt, daß, außer den strengen Kantianern und Fichtianern, kaum jemand die transszendentale Freiheitslehre konsequent werde durchführen wollen, und daß wenige oder niemand die praktisch-schädlichen Folgen, welche daraus unvermeidlich fließen, deutlich vor Augen habe. Deshalb wünschte ich längst Gelegenheit, dazu beizutragen, daß die Leibnitzische, der Hauptsache nach richtige Ansicht zurückgerufen werde. Die Ansicht ist vollkommen deterministisch, nur ohne den Mißverstand, den fast jeder, so wie er das Schreckwort: Determinismus, vernimmt, daran zu heften pflegt; als ob nämlich dadurch das Wollen geleugnet, das Ueberlegen und Beschließen für Schein und Täuschung erklärt, die sittliche Beurtheilung selbst für eine fremde Eingebung erklärt würde. Wer das unter Determinismus versteht, der sagt mit Recht, daß dadurch die Sittlichkeit als eine Chimäre dargestellt werde, denn diese beruht ohne allen Zweifel auf dem Selbst-Urtheilen und Selbst-Wollen. Wer aber von keinem andern als einem solchen Determinismus einen Begriff hat, der muß noch keineswegs zum reifen Nachdenken über diesen Gegenstand gekommen sein. Denn es heißt gewiß nicht die sittliche Beurtheilung leugnen, wenn man behauptet, sie geschehe mit Nothwendigkeit; vielmehr ist jedermann, und mit Recht überzeugt, daß unsere sittlichen Urtheile zwar mit unserer eigensten Thätigkeit, aber zugleich mit einer völlig gebundenen Thätigkeit gefällt werden, indem wir nicht anders können, als das Gute für gut, das Böse für bös erklären und erkennen. Eben so wenig aber heißt es das Wollen und Beschließen leugnen oder für Schein erklären, wenn man behauptet, daß nach psychologischen Gesetzen, also zwar nicht durch eine äußere Gewalt, wogegen die Seele sich leidend verhielte, (ein völliger Ungedanke) aber durch die Vorstellungen selbst, in welchen die Seele lebt, — sofern sie Kräfte, und zwar die einzigen Seelenkräfte sind, alles Wollen, welches selbst nur ein modifizirtes Vorstellen ist, sich unfehlbar erzeuge, und weiter wirke, und selbst wiederum neues Wollen theils hervorrufe, theils zurückhalte und unterdrücke. Nach dieser Ansicht ist die Seele gerade so thätig, und gerade so selbstthätig, als irgend etwas in der Welt thätig und selbstthätig sein kann; ja unser eignes Wollen bleibt noch immer der höchste Typus, nach welchem wir uns überhaupt irgend eine Thätigkeit denken können."

Ueber das Verhältniß des Determinismus und der Lehre von der transszendentalen Freiheit zur Idee der Erziehung vergleiche man außerdem noch die Zitate in Anm. 33.

II. Zum „Verhältniß des Idealismus zur Pädagogik".

44. Während er darauf rechnet, getreulich die Künste gelernt zu haben.

45. Kategorien sind Grund- oder Gattungsbegriffe der Philosophie und des menschlichen Denkens und Erkennens, die schon bei den Alten vorkommen. Kant suchte von ihnen nachzuweisen, daß sie, als die dem menschlichen Erkenntnißvermögen inwohnenden (immanenten) Gesetze, den Denkthätigkeiten des Verstandes vollständig entsprächen und es ihrer also auch weder mehr noch weniger geben könnte, und gruppirte sie in die vier Klassen: Quantität, Qualität, Relation und Modalität, denen er wieder je drei Kategorien subsumirte, so daß die ganze Kategorientafel ein Verzeichniß von 12 ursprünglich reinen

Begriffen der Syntheſis darſtellt, welche der Verſtand a priori in ſich enthalten ſoll:

1. Der Quantität nach	2. der Qualität
Einheit (das Maß)	Realität
Vielheit (die Größe)	Negation
Allheit (das Ganze)	Limitation (Einſchränkung)

3. der Relation	4. der Modalität
Subſtanz (Inhärenz u. Subſiſtenz — substantia et accidens)	Möglichkeit (— Unmöglichkeit)
Urſache (Kauſalität u. Dependenz)	Daſein (— Nichtſein)
Gemeinſchaft (Wechſelwirkung zwiſchen den Handelnden u. Leidenden)	Nothwendigkeit (— Zufälligkeit).

Gemäß dieſer Kategorientafel zerfallen bei Kant z. B. die Urtheile 1. nach der Quantität in ſingulare (einzelne) partikulare oder plurative (beſondere) und univerſale (allgemeine); 2. nach der Qualität in affirmative, negative und limitative oder unendliche; 3. nach der Relation in kategoriſche, hypothetiſche und disjunktive, und 4. nach der Modalität in problematiſche, aſſertoriſche und apodiktiſche.

Wie ſehr Herbart mit der Behauptung recht hatte, daß man damals unter dem Einfluſſe der Kantiſchen Philoſophie jedweden Gegenſtand nach der Kategorientafel abhandele, beweiſen unter anderm auch recht augenſcheinlich die Predigten jener Zeit, die man trotz ihrer flachen Religionslehre und halbkantiſchen Moral um ſo vortrefflicher fand, je kunſtgerechter ein kathedermäßiger Satz, als Thema, in die entſprechende Anzahl von Theilen und Untertheilen gegliedert war, ohne daß man ſich bei ſolcher leeren Scholaſtik einmal nach der eigentlichen Giltigkeit dieſer Nomenklaturen und Definitionen gefragt hätte. Man braucht nur einen beliebigen Band eines „Magazins für Prediger," z. B. aus Röhrs Predigerliteratur, zur Hand zu nehmen, um das Geſagte beſtätigt zu finden. — Vgl. Salzmann, Mittel Kindern Religion beizubringen. 3. Aufl. S. 15 f. in der Ausgabe der „Päd. Bibliothek".

46. Aehnlich heißt es in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 499 f.):

„Anhäufung vieler Knaben. Zu wenige geben keinen gleichmäßigen Fortſchritt, zu viele machen, daß der Lehrer mehr von der allgemeinen Bewegung, worin die Menge einmal fortgehen muß, getrieben wird, als ſelbſt treiben kann. Sehr viele bilden leicht eine Gewalt, ſelbſt mit Bewußtſein, wo nicht die Macht des Staats dahinter iſt. Unter vielen bilden ſich die Uebel einer rohen Geſelligkeit; Parteien; und deren Zank und Streit und Betrug; dagegen als gegen ein ſtets drohendes Uebel muß immer gewirkt werden. Alſo — ſtrenge Disziplin. Sie iſt mehr Regierung als Zucht; eben deshalb nicht Erziehung. Die äußere Welt wirkt gefährlich mit. In großen Städten ſind wenigſtens einige unter den Schülern in ſchlechter Aufſicht; dieſe verführen die andern. In kleinen Städten werden zahlreiche Lehranſtalten gefüllt durch Knaben, deren Eltern fern wohnen; da iſt vollends keine Aufſicht, wenn nicht die Schule auf die ganze Stadt einwirkt. Strenge Schulgeſetze ſind da nöthig."

Vgl. dazu oben S. 155 f.

47. Die hier zitirten und gegen Schelling gerichteten Aeußerungen finden ſich in Fichtes „Reden an die deutſche Nation" (Berlin 1808), und zwar die erſte in der 3. Rede S. 100, die andere in der ſiebenten Rede S. 241.

48. Das Herbartſche Zitat giebt die in der ſiebenten Rede S. 227 f. ſtehende Stelle etwas abgekürzt und zuſammengezogen.

49. In der siebenten Rede S. 234, wo indes die zitirte Stelle wieder viel umfänglicher ist.

50. Fichte, dritte Rede, S. 105, und zehnte Rede S. 330. — Nach Herbart ist übrigens der Mensch weder gut noch böse geboren, sondern das eine wie das andere entwickelt sich erst im Laufe des Lebens gemäß der Einflüsse von Erfahrung und Umgang auf psychologischem Wege.

51. Fichte, zehnte Rede S. 330, und vierzehnte Rede S. 471. — Der letzte Satz erinnert unwillkürlich an die Worte, mit denen Rousseau seinen Emil beginnt: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Urhebers aller Dinge hervorgeht, alles entartet unter den Händen des Menschen." (Vgl. Emil, S. 7 in der Ausgabe der „Päd. Bibl.")

52. Psychologie als Wissenschaft, 2. Theil, Einleitung „Bruchstücke der Statik des Staats" (W. VI, 31 ff.) Vgl. damit die Kurze Encyklopädie der Philosophie § 50 (W. II, 81 ff.).

53. In der zweiten Rede, S. 76. — Vgl. über diese Forderung Fichtes noch oben S. 155 f. und Anm. 46.

54. Ausführlicher als hier spricht sich Herbart über Fichtes Patriotismus in der 1814 in Königsberg zum Geburtstage des Königs gehaltenen Rede „über Fichtes Ansicht der Weltgeschichte" aus; es heißt da u. a. (W. XII, 251): „Fichte war ein deutschgesinnter Mann; er hat Worte der Kraft und der Begeisterung geredet zu der deutschen Nation, damals in unserer Hauptstadt, als dieselbe vom Kriegsgeräusche der Franzosen wiederhallte, und es dulden mußte. Stark war der Mann nicht bloß im Denken, sondern auch im Fühlen; tief in seinem Gemüthe sammelte sich, was die Schmach der Deutschen Bitteres hatte; für ihn wars ein Stoff, über den er herrschte, den er formte, dem er das Gepräge seines forschenden Geistes aufzwang, sich selbst mit Gewalt erhebend über das Zeitalter, und sich anstemmend wieder den Druck, den er litt von anders denkenden Menschen. Schon vor jenem heillosen Tage, der in den preußischen, ja in den deutschen Jahrbüchern schwarz gezeichnet ist, vor der Schlacht bei Jena, in der Zeit der dumpfen Schwüle, die dem beinahe vernichtenden Schlage voranging, hatte Fichte die ganze Vorempfindung des Wetters, das heranziehen sollte; damals sprach er aus, die Welt sei in Sünde versunken; er nannte diese Zeit mit dem entsetzlichen Namen des Zeitalters vollendeter Sündhaftigkeit. In seinem Munde aber war das nicht eine Wehklage, nicht ein Ausbruch des zügellosen Schmerzes, nicht eine leichtsinnig gewagte Beschuldigung; es war eine ernstliche Behauptung, ohne Uebertreibung in den Worten; es war ein wesentliches Glied, eingefügt in die Lehre von dem höchsten Plane, nach welchem die Schicksale der Menschengattung erfolgen; und hervorgegangen aus der Vergleichung aller Zeiten, aus der Ueberschauung der Weltgeschichte."

55. Das Zitat ist — etwas verkürzt — der zehnten Rede Fichtes S. 320 f. entnommen.

56. Es ist hier auf die Rezension Bezug genommen, welche Prof. Chr. A. Brandis in Bonn in der Halleschen Allgemeinen Literaturzeitung, Jahrgang 1831, Nr. 141—145 über den 2. Band von Herbarts Allgem. Metaphysik veröffentlichte (vgl. S. XIII f. der Einleitung zu vorliegendem Bande). — Die Ausstellung Brandis', welche Herbart oben S. 138 u. flg. weiter beleuchtet, betrifft die Herbartsche Theorie des Selbstbewußtseins, nach welcher die Entstehung und allmähliche Ausbildung des Selbstbewußtseins lediglich auf die Apperzeption der Vorstellungen und Vorstellungsmassen unter einander zurückgeführt wird. Da die Seele, wie Herbart (W. VI, 189 f.) ausgeführt hatte, als einfaches Wesen keine ursprüngliche Manigfaltigkeit von Anlagen enthalte, also auch die Wahrnehmung unserer eigenen Zustände und Vorstellungen gar nicht auf einer besonderen Prädisposition beruhen könne, und da es ein völliges

Unding wäre, wenn das Ich Beobachtendes und Beobachtetes, Objekt und Subjekt zugleich sein wolle, sondern da in der Seele nur Vorstellungen seien, so müsse auch aus diesen alles, was im Bewußtsein vorkommt, zusammengesetzt werden: „**eine** Vorstellung, oder Vorstellungsmasse, wird beobachtet; eine **andere Vorstellung**, oder Vorstellungsmasse, ist die beobachtende.“ — Dagegen nun macht Brandis geltend, daß sich aus dieser Annahme nicht erkläre, wie die eine der Vorstellungsmassen zur beobachtenden, die andere zur beobachteten werde, wie bei dem Wechsel der herrschenden (beobachtenden) Vorstellungsmassen sich die Kontinuität des Bewußtseins, das doch selbst bei eintretenden Unterbrechungen niemals abreiße, erhalten könne, und wie vor allem die sittliche Zurechnung sich solle begründen lassen. Inbezug auf den letzten Punkt heißt es a. a. O. Nr. 145, Sp. 514 f. wörtlich:

„Vorzüglich aber erweist sich die Annahme als ungenügend, wenn wir die Thatsachen der sittlichen Zurechnung ins Auge fassen. Was der Vf. darüber sagt, bezieht sich nur auf die Anwendung des Begriffs und erklärt keineswegs wie die jedesmal apperzipirende Vorstellungsmasse sich zurechnen könne, was unter der Herrschaft einer andern, von der jetzt vielleicht nur wenige vereinzelte Elemente übrig, geschehen ist: an die Stelle reuevoller, oft zerknirschender Zurechnung könnte höchstens ein Bedauern treten, daß die früher apperzipirende Vorstellungsmasse gethan, was die jetzige nicht zu billigen vermöge: ein Bedauern ähnlich dem, das uns begegnet, wenn wir Fehler wahrnehmen, die ein uns übrigens durchaus fremder Vorgänger in der Amtsführung sich hat zu Schulden kommen lassen. Bei solchem Bedauern aber läßt es das strafende Gewissen nicht bewenden, und kann es nicht dabei bewenden lassen, soll es zugleich treibend und anfordernd sein.“

Diesen letzten Zweifel namentlich sucht nun Herbart im Folgenden zu heben.

57. In dem „Lehrbuch zur Psychologie“, 2. Aufl. von 1834, heißt es darüber § 198 anmerkungsweise noch so (W. V, 137):

„Es war ein gewaltsam erzeugter, und eben so gewaltsam festgehaltener Irrthum des Idealismus, das Ich setze sich ein Nicht-Ich entgegen, — als ob die Dinge ursprünglich mit der Negation des Ich behaftet wären. Auf die Weise würde nimmer ein Du und ein Er entstehen, — nimmer eine andere Persönlichkeit, außer der eignen, anerkannt werden. Vielmehr, was innerlich empfunden war, das wird, wo irgend möglich, auf das Aeußere übertragen. Daher bildet sich mit dem Ich zugleich das Du; und fast gleichzeitig mit beiden das Wir, welches der Idealismus vergaß und vergessen mußte, wenn er nicht aus seinen Träumen geweckt sein wollte. Denn die Vorstellung des Wir ist ganz offenbar abhängig von den Umständen; sie erzeugt sich bald in größern, bald in kleinern Kreisen; und zwar immer so, daß sie zugleich das Ich in sich aufnimmt. Dieser Gegenstand liegt einer analytischen Betrachtung weit offener vor Augen, als das geheimnißvolle Ich. Wie Platon den Staat als eine Schrift mit großen Buchstaben, lesbar für schwache Augen, zuerst betrachtete, um kleinere Schrift bequemer aufzufassen, so hätte man auch früher das Wir als das Ich untersuchen sollen, um für das schwerere Problem eine nützliche Vorbereitung zu gewinnen.“ — (Vgl. hierzu noch Anm. 59 u. 60).

58. Vollständig lautet dies bekannte Diktum: Homo sum; humani nihil a me alienum puto = Ich bin ein Mensch; nichts den Menschen Betreffende achte ich für eine mir fremde Angelegenheit (vgl. S. 317 des 1. Bds. dieser Ausgabe), und findet sich in dem Lustspiele „Heautontimoroumenos“ des Terenz, I, 1, kommt aber schon in Cicero's de officiis I, 9 und später auch bei Seneca, Ep. ad Luc. 95 vor.

59. Ueber die hier behandelten Fragen, die Entstehung des Ich, die Einheit desselben ꝛc, merken wir aus den psychologischen Schriften Herbarts noch Folgendes an.

In den Aphorismen zur Psychologie (W. VII, 668) heißt es:

„Ichheit. Der eine Knabe fühlt sich im Genuß, der andere im Leiden, der dritte mehr im Thun, und zwar entweder im inneren oder äußeren Thun. Jenes ist oft vorbildend für dieses.

„Die Ichheit wird einfach bei einfacher, gesunder Lebensart; vielfach durch starke Wechsel der äußern Lage und Beschäftigung. So ist der Knabe ein andrer zu Hause, ein andrer in der Schule, ein andrer unter seinen Spielgenossen. Vielfach wird sie auch durch disparate Studien; vielfach durch eine bunte, fremde, verpflanzte Kultur.

„Die Vielfachheit ist gefährlich; der Mensch soll mit sich Eins sein, dafür muß der Erzieher sorgen, indem er für richtige Verwebung des Vielen sorgt. Die Vorstellungsmassen sollen einander stets durchdringen.

„Die Ichheit hat eine auffallende Beziehung zur Rechtlichkeit. Wo sich diese ausbilden soll, da muß einer sich in die Ansprüche vieler, in das Ich eines jeden versetzen. Sonst schwebt der Knabe zwischen den Extremen des ungeschiedenen Wir (der Theilnahme und später des Wohlwollens) und zwischen dem feindseligen Abstoßen anderer, die den Vortheil und den Genuß an sich reißen könnten, den man für sich begehrt. Es ist dabei ein sehr allgemeines Unglück, daß so oft einer sich in die andern hineinzuversetzen glaubt, wirklich aber sich in die andern nicht finden kann. Wie wenn einer ein schärferes Auge hat und nicht begreift, daß der andere etwas nicht sehen kann. So kann sich der Erzieher oft in den Zögling nicht finden; weil diesem die Zeit anders fließt als ihm, und aus vielen andern Gründen."

Ferner heißt es im „Lehrbuch zur Psychologie", wo Herbart sich in §§ 194—204 mit der Auffassung unserer Selbst befaßt, in einem Zusatze der 2. Auflage von 1834 zu § 202 (W. V, 141 f.) darüber also:

„Bei jedem Menschen erzeugt sich das Ich vielfach in verschiedenen Vorstellungsmassen; und wiewohl daraus bei dem geistig Gesunden kein vielfaches Ich entsteht, so ist doch diese Vielheit nicht unbedeutend für Charakterbildung überhaupt und für Moralität insbesondere. Der Knabe, der ein anderer ist zu Hause, ein anderer in der Schule, ein anderer unter seinen Spielgenossen: dieser schwebt in Gefahr. Der Mann, der einen verschiedenen Ton hat für Vornehme, Freunde und Geringe, steht moralisch nicht so sicher als der einfache sich stets gleichbleibende. Unter verschiedenen Menschen ist übrigens die Ungleichheit unvermeidlich, daß der eine sich mehr im Genuß, der andere mehr im Leiden fühlt; ein dritter mehr im Thun, und zwar entweder im innern Thun oder in äußerer Wirksamkeit. Jenes ist oft vorbildend für diese. Am weitesten treten hier die Mystiker und die Freiheitslehrer auseinander; jene meinen, das eigene Wollen ertödten, das eigene Ich aufgeben zu müssen; diese predigen absolute Selbständigkeit des Ich. Am seltsamsten aber ist die Selbsttäuschung derer, welche mitten in der Mystik noch ihre persönliche Freiheit behaupten wollen, um ja alles, was einen guten Klang hat, zu vereinigen. Es hilft nichts, solchen Leuten von der richtigen Mitte zu reden; sie haben den rechten Weg von Anfang an verfehlt, und müßten ganz rückwärts gehn, um ihn wiederzufinden."

Und endlich heißt es ebenda in den §§ 238 u. 239 (W. V, 165 f.) über die in der Selbstbeherrschung sich bekundende Einheit des Ich als Ziel der Erziehung und Selbstbildung:

„238. Eine durchgreifende, in allem Thun und Lassen gleichförmige, für die untergeordneten Interessen und Wünsche möglichst schonende, echt sittliche Selbstbeherrschung ist ein Ideal, welches man mit dem Namen eines psychischen Organismus belegen kann. Denn es gehört dazu eine solche Verknüpfung und Subordination der Vorstellungen, welche nicht nur in den kleinsten wie in den größten Verbindungen durchaus zweckmäßig, sondern auch

fähig sei, alle neu hinzukommenden äußeren Eindrücke sich zweckmäßig anzueignen. Dies ist das Ziel der Erziehung und der Selbstbildung. Wie nahe der Mensch diesem Ziele kommen könne, läßt sich im allgemeinen nicht bestimmen, und eben deshalb ist das Streben dahin unbegrenzt.

„289. Wie nun die Kraft der Selbstbeherrschung niemals das Werk eines Augenblicks, vielmehr ein Resultat des ganzen verflossenen Lebens ist, so kann auch nicht jede Zeit des Lebens in Ansehung derselben gleich entscheidend sein. Ein bedeutender Vorrath von Gedanken und Gefühlen, der keine verhältnißmäßig großen Zusätze mehr zu erwarten hat (man erinnere sich der abnehmenden Empfänglichkeit), muß erst vorhanden sein, ehe eine so durchgreifende Sammlung des Gemüths statt haben kann, daß der Mensch mit Erfolg über sich selbst im allgemeinen zu beschließen vermöchte. Dann aber, wenn diese Bedingung erfüllt ist (in der Regel am Ende der Erziehungsjahre), ist es Zeit zu der tiefsten Besinnung, zu der umfassendsten praktischen Ueberlegung. Denn von der Innigkeit der Verbindung, welche die Vorstellungen nun eingehen, von der genauen Kunde über seine innersten Wünsche, welche der Mensch nun erlangt, von der rechten Stellung in der Außenwelt, die er jetzo sich selbst bereitet, hängt sowohl die Stärke als die Richtigkeit der Führung ab, die er fortan sich geben wird, und eben davon hängt auch die rechte Aufnahme alles Neuen ab, welches der Lauf des Lebens noch ferner herbeiführen wird." (Vgl. auch Anm. 57 u. 60).

60. Ueber die Vorstellung des Wir im Verhältniß zum Ich seien noch folgende Stellen angemerkt.

In den Aphorismen zur Psychologie (W. VII, 671) heißt es:

„Ich und Wir. Von dem Verhältnisse zwischen beiden hängt die moralische Bildung größtentheils ab. Namentlich der sogenannte Ehrtrieb, wenn er rechter Art ist, entspringt aus dem Wir. Der Stolz aber aus dem Ich. Der Hochmuth aus dem Nicht-Ich. — Wahre Ehre soll nicht gewonnen, sie soll nur nicht verloren werden. Sie ist also schon da, ehe sie gesucht, ja ehe nur an sie gedacht wurde. Das Ich soll nur nicht aus dem Wir herausgeworfen werden."

Und in einer Zusatz-Anmerkung zu § 201 in der 2. Auflage des „Lehrbuchs zur Psychologie" (W. V, 140) heißt es über die Wichtigkeit der Vorstellung des Wir:

„Von der größten moralischen und überhaupt praktischen Wichtigkeit ist die Vorstellung des Wir, welche auf der Voraussetzung gemeinschaftlicher Empfindung und Auffassung beruhet. Dem eigentlichen Egoismus giebt sie ein natürliches Gegengewicht; auch ist sie natürlich, denn kein Mensch weiß eigentlich, wer er ganz allein sein würde. In dem Kreise des Wir erzeugt sich, während er in ein mehrfaches Ich aufgelöset wird, die Rechtlichkeit und der Ehrtrieb. Aber dem Wir stellt sich ein Ihr und Sie entgegen, mit allen Uebeln des Korporationsgeistes. Das Sonderbarste ist, daß Wir selbst bald diese bald jene Gesellschaft sind; die Menschen sind nämlich in diesem Punkte Freunde, in jenem Feinde. Hier beklagt sich der Untergebene beim Oberen, dort klagen sie gemeinschaftlich über den Oberen."

(In den Aphorismen zur Psychologie W. VII, 638, wo sich die hier verwerthete Notiz ebenfalls findet, heißt es abweichend: „Hier beklagt sich der Schüler beim Lehrer, dort hintergehn sie gemeinschaftlich den Lehrer. Eine reine, ihm ganz eigene Ichheit hat niemand."

61. Herbart hat dies zum Theil selbst versucht in der Abhandlung „Ueber einige Beziehungen zwischen Psychologie und Staatswissenschaft (W. IX, 201—219) und in der Rede „Ueber Menschenkenntniß in ihrem Verhältniß zu den politischen Meinungen" (W. IX, 181—197).

III. Zu den „Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik".

62. Nach Willmann spielt Herbart hier auf Beneke an, der Herbarts Schriften zur Psychologie rezensirt hatte.

63. Vgl. hierzu das zweite Zitat in der 116. Anmerkung des 1. Bandes dieser Ausgabe, S. 340.

64. Es geschah dies von Niethammer, in der seiner Zeit viel Staub aufwirbelnden Schrift: „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus ꝛc." (Jena, 1808), über die Herbart wiederholt abfällig sich äußert und die er 1823 in dem „Gutachten zur Abhilfe für die Mängel der Gymnasien und Bürgerschulen" geradezu „ein elendes Buch" nennt, das nur, weil beide Parteien „gleich unfähig waren", die Streitfrage zu untersuchen, „eine Zeit lang Aufsehen machen" konnte (vgl. oben S. 347). — In einem Briefe an Smidt vom Dezember 1808 schreibt er: „Was sagt Ihr Bremer — Scholarchen, Schullehrer und Pädagogen aller Klassen — von Niethammers Streit des Philanthr. und Hum.? Nur nichts Gutes, ich bitte: Sonst müßte ich gar zu arg mit euch streiten. Ich habe lange nichts Schlechteres bei so viel Prätension und selbst gutem Willen gesehen." (Vgl. Ziller, Herbartische Reliquien, S. 195). Und in einem andern Schreiben an Hrn. v. Halem vom 11. Juli 1808 äußert er: „Wenn Halems Werke ankommen, sende ich vielleicht, um den Dank ein wenig zu verkörpern, ein Schriftchen zurück, wozu Niethammers Streit des Philanthropinismus und Humanismus mich nur allzusehr auffordert. Das Buch ist so voll leerer übler Laune und wahrer Undankbarkeit gegen eine ganze Reihe von Vorgängern, so voll übel angebrachter Philosophie, um trivialen Dingen einen Schein der Neuheit zu geben, vertheidigt eine gute Sache so schlecht, verrückt so viele Gesichtspunkte — und liest sich gleichwohl so gut, ist so bequem zum Nachsprechen eingerichtet, daß sich wohl meine Feder in Bewegung setzen wird, um womöglich das Verschobene wieder zurechtzurücken." (Vgl. Reliq. S. 177). — Dies Vorhaben hat Herbart indes nicht ausgeführt.

65. Das ist allerdings eine Täuschung; denn auch heute noch verstehen es Behörden und Gemeinden ganz trefflich, den Lehrer so viel als möglich „abzunutzen" und auszunutzen; und ein Blick in die Mortalitätstabellen zeigt, daß der Lehrer hinsichtlich der Lebensdauer im Vergleich mit den übrigen Ständen eine durchaus ungünstige Stellung einnimmt: sein durchschnittliches Lebensalter beträgt ca. 45 Jahre.

66. Momus = der Gott des Spottes und des Tadels; Thrasymachus = der kühn Kämpfende.

Die ganze Stelle ist eine Anspielung auf einen Abschnitt der in Form eines Gespräch zwischen Sokrates und anderen abgefaßten Abhandlung Platons über den Staat. Im ersten Buche nämlich, wo der Begriff der Gerechtigkeit erörtert wird, führt Platon den bekannten, aus Chalcedon gebürtigen Sophisten Thrasymachos ein, und läßt ihn nach längerem Zuhören, seinem Namen entsprechend, hitzig, dreist und keck in die Unterredung eingreifen; „indem er sich wie ein wildes Thier auf die Hacken setzte," erklärt er das Vorgebrachte für Faselei und Gewäsch, und stellt schließlich die Behauptung auf: „Das Gerechte sei nichts anderes als das dem Stärkeren Ersprießliche." (Vgl. Plato, ed. Steph. 336 ff.) — Uebrigens hat jener Thrasymachos viel geschrieben (vgl. Cis. orat. 52), und wiederholt läßt Platon in seinen Schriften den Sokrates gegen die Sophisten, die vor Sokrates lehrten, auftreten,

so z. B. im Protagoras, in welchem Platon ein Bild von dem sophistischen Treiben seiner Zeit entwirft.

Das bekannte Wort „L'état c'est moi" (der Staat bin ich), wird, wenn auch unverbürgt, Ludwig XIV. zugeschrieben, der allerdings nach diesem Grundsatze regierte. Er soll es angeblich, am 13. April 1655, als er, wie erzählt wird, im Jagdanzuge und mit der Reitgerte in dem ungefügigen Parlamente erschien, dem ersten Präsidenten, der das Interesse des Staates gegenüber den königlichen Befehlen hervorhob, geantwortet haben. (Nach anderer Lesart soll er einen Richter, der in seiner Rede „den König und den Staat" nebeneinander stellte, mit jenem Ausrufe unterbrochen haben.)

68. Ueber Familienerziehung und öffentliche Erziehung vergleiche man im 1. Bande dieser Ausgabe S. 273 f., desgl. ebenda die Anmerkungen 71, 117 u. 186, sowie im vorliegendem Bande S. 119 f., 132 f., 136, 154 f., 193, 284, 309 f., 313, 318 f., 322, 331, u. Anm. 46 u. 151.

Der Grund, weshalb Herbart beharrlich die Familienerziehung gegenüber der öffentlichen betont, ist hauptsächlich darin zu suchen, daß die sittlichen Ideen, zu denen die Kinder behufs der Erreichung des pädagogischen Zweckes erhoben werden sollen, gerade im Familienleben wie in keiner anderen Gemeinschaft weiter am deutlichsten hervortreten, am augenscheinlichsten sich darstellen. Es heißt in dieser Beziehung in der „Allgem. praktischen Philosophie", Buch 2, Kap. 7 (W. VIII, 148):

„Die Liebe bereitet sich eine vielförmige Herrschaft in den Familienverhältnissen. Diese haben sämtlich das Eigne, in vervielfältigten Darstellungen die nämliche Persönlichkeit zu zeigen. Wer zur Familie gehört, findet sich abgebildet in den übrigen Gliedern; er rechnet sie zu sich selbst, als die Seinigen, er findet sich in ihnen geehrt und beschämt; und er scheint sich selbst zu vernachlässigen, wenn er sie fallen läßt, sie dem Schicksal und den falschen Zungen preisgiebt. Daher wenden sich die Glieder aneinander; und dasjenige wird es dürfen, welches nicht zuvor das andre als fremd behandelte, noch auch ihm den Spiegel der Familienähnlichkeit trübte. Denn die zarte Sorge, den Angehörigen nicht als ihr verunstaltetes Bild zu erscheinen, ist die Grundlage der Familienpflichten, welche sich von der Idee des Rechts herschreiben. Und da gebührt sichs am meisten, diese Sorge zu übernehmen, wo das Verhältniß des Bildes zum Abgebildeten am deutlichsten hervortritt, nämlich in dem Verhältniß der Kinder zu den Eltern. Rückwärts, möglich zu machen, daß die Bemühung gelingen könne, ist die daraus entspringende Forderung von der entgegengesetzten Seite. Den Kindern gebührt diejenige Unterstützung ihres Daseins und ihrer Ausbildung, deren sie bedürfen, um sich ihrer Eltern würdig zu machen. Und durch alle Familienverhältnisse hindurch läuft der Anspruch, kein solches Vorbild aufzustellen, dem man nicht nachahmen dürfte. Das ist der Kreis der rechtlichen Betrachtungen, welchen die des Billigen sich anzuschließen gewohnt sind; es kommen aber auch noch die des Wohlwollens und der Vollkommenheit hinzu, je nachdem man die Mehrern unterscheidet, oder die Persönlichkeit des Ganzen als Eins auffaßt; es ist eben deshalb auch die innere Freiheit in der Nähe; und endlich alles, was zur beseelten Gesellschaft kann gerechnet werden. Schwebend zeigt die Familie der Betrachtung bald diese, bald jene Seite, und möchte einen Beifall verdienen, der zu reich ist für Einen Gedanken."

In den Aphorismen zur praktischen Philosophie (W. IX, 435 f.) stellt Herbart über die Familienverhältnisse mit Rücksicht auf die Prinzipien des Fortgangs und Rückgangs in gesellschaftlicher Hinsicht noch folgende kritische Betrachtung an:

„Familienverhältnisse. — Die Wichtigkeit der Familienbande steigt um desto höher, je minder warm die andern Gesinnungsverhältnisse und je

geringer die Energie des Gemeingeistes im Staate. — Patria potestas (bloß rechtlich betrachtet): die Kinder sind anfangs Sachen. Die Aussetzung kann nur als rechtswidrig gegen die Gesellschaft, und als irreligiös in Betracht kommen. Das Verhältniß der Kinder gegen die Eltern ist anfangs nur Dankbarkeit, in Verbindung mit der Nothwendigkeit, sich zu unterwerfen, die keinen entgegenstehenden Willen aufkommen läßt; später allmählich größeres Gewicht des eignen Willens. — Verhältniß der Eltern untereinander. Jeder Theil fordert vom andern die nöthige Hilfe für die Kinder. Der culpos oder dolos Verlassende*) verliert sein Recht der Herrschaft, der andre behält es. Wollen aber beide herrschen und entzweien sich, so kann die patria potestas nur wegen ihres Zusammenhanges mit der Gesellschaft den Vorzug haben. — Adoption und Vormundschaft (letztere ist eine Art Adoption von Seiten der Gesellschaft) sind möglich bei Einwilligung oder Unfähigkeit der Eltern. Die Kinder haben kein Recht darauf, wenn es ihnen die Gesetze, d. h. die Gesellschaft, nicht schon im Voraus gaben. — Forderungen der Eltern an erwachsene Kinder? Solche lassen sich wohl denken, wenn die Eltern unter der, den schon heranwachsenden Kindern angezeigten Bedingung späteren Ersatzes, mehr an die Erziehung gewendet haben, als wozu sie irgendwie (selbst durch die Gesellschaft) verpflichtet waren.

„Die letzte Wirkung der väterlichen Gewalt pflegt sich darin zu zeigen, daß die Töchter sollen vortheilhaft verheiratet, die Söhne vortheilhaft im Dienst angestellt werden. Damit gehn die rechten Wirkungen der Liebe und des Berufseifers verloren. Zum Glück wird mehr und mehr anerkannt, daß hier die väterliche Autorität nur negativ wirken soll. Desto mehr müssen die pflichtmäßigen Gesinnungen bei Schließung der Ehe und der Wahl des Berufs geschärft werden. Der Beruf soll vielmehr erkannt, als gewählt werden. Die Ehe aber soll die Liebe konzentriren und fixiren; aber nicht immer dauert die Blütezeit, sondern die Früchte müssen zur Reife gebracht werden. Fürsorge und Treue wird in der Ehe angelobt und muß gehalten werden; nicht Herrschaft über Meinungen und Zeitvertreib, außer sofern die Hausordnung sie in Schranken hält. Die Frau muß Spielraum behalten; der Mann kann ihr nicht seine eigensten Interessen einflanzen."

69. Ludwig Wilhelm Sachs (geboren 1787 zu Großglogau, gestorben 1848 zu Königsberg) war 1818 Professor der Medizin in Königsberg, 1832 Direktor der Klinik daselbst und, wie der ihm befreundete Herbart rühmt, „ein reicher Geist, ausgestattet mit großer Gelehrsamkeit." Weil er, gleich Herbart, in seinen Schriften gegen die alte Vermögens-Psychologie zu Felde zog, warf man ihm von Jena aus vor, ein Anhänger Herbarts zu sein, und las ihm — wie Herbart in einer Abfertigung in der Halleschen Literaturzeitung von 1831 bemerkt — den Text, um Noten gegen Herbart zu schleudern.

70. Sensibilität, im allgemeinen die Fähigkeit zu empfinden, bezeichnet hier speziell die Nerventhätigkeit, wie sie sich im lebenden thierischen Organismus zeigt; die Vegetation bezieht sich auf die das Wachsthum bedingenden Vorgänge im Organismus, und die Irritabilität oder Reizbarkeit besteht in der Fähigkeit der Gewebe (insbesondere der Muskeln), durch die äußeren Einflüsse verändert zu werden und auf sie zurückzuwirken.

Diese verschiedenen Arten der Aeußerungen der Lebenskraft erhielten namentlich durch den auch als Botaniker und Dichter berühmten Berner Arzt und Anatomen Albrecht von Haller (1708—1777), dem auch Herbart in seinen Darlegungen folgte (vgl. oben den 6. Brief S. 167), und der sich durch zahlreiche Berichtigungen und Bereicherungen der Anatomie, sowie der Physiologie (insbesondere inbetreff des Blutlaufes) verdient gemacht hat, ihre genauere Bestimmung.

*) Ueber culpa und dolus vergleiche Anm. 97 im 1. Bande vorliegender Ausgabe.

71. Sachs theilt in seinen „Grundlinien zu einem natürlichen, dynamischen System der praktischen Medizin“ (Berlin 1821) alle Krankheitsbildungen in drei Klassen: 1. Entzündungen, bei welchen das sensible und irritable System gemeinschaftlich gegen das in den Organismus gedrungene Feindliche sich wehren (ib. §§ 23—33); 2. Fieber, bei welchen jene Reaktion mehr einseitig aus dem irritablen (§§ 34—42), und 3. Nervenkrankheiten, bei welchen sie mehr einseitig aus dem Nervensystem heraus erfolgt (§§ 43—58). — Die Fieber, bei denen das Nervensystem in seiner reagirenden Kraft gebrochen oder gehemmt worden sein soll, zerfallen nach ihm in drei Arten: 1. Die Synocha (entzündliches Fieber), bei welcher das Nervensystem zwar nicht gegen die feindlichen Reize zu reagiren, aber doch das irritable System zu energischer Rückwirkung anzuregen vermag, was — da beide Systeme, das sensible wie das irritable, in erhöhter Thätigkeit begriffen sind — als eine Entzündung zu betrachten, und häufig von der Entzündung eines Zentralorgans (Gehirn, Herz oder Lunge) begleitet ist; 2. das Nervenfieber, bei welchem das Nervensystem so ergriffen ist, daß es selbst nicht einmal das irritable System nachdrücklich zu einer kräftigen Gegenwehr anregen kann und eine Wechselwirkung beider Systeme nur stoßweise, wetterleuchtend, erfolgt; 3. das Faulfieber, bei welchem das Nervensystem so niedergedrückt und gelähmt ist, daß es in keiner Weise mehr das irritable System zu erregen vermag, und — wenn nicht durch günstige Umstände die Krankheit um eine Stufe höher gestellt, d. h. Nervenfieber wird, das Leben durch Lähmung aller organischen Kräfte erlischt (ib. §§ 36—40). Andere als „Fieber“ bezeichnete Krankheiten fallen entweder in eine der angegebenen reinen Fiebergattungen, wie das Gallenfieber, oder gehören zu den Entzündungen, wie das rheumatische und katarrhalische Fieber, oder sind Nervenkrankheiten, wie das gastrische und das Wechselfieber (ib. § 42).

72. In seiner Psychologie als Wissenschaft spricht sich Herbart noch ausführlicher über den Blödsinn und sein Verhältniß zu normalen Geisteszuständen aus. Es heißt daselbst im 2. Theile § 167 (W. VI, 445—447):

„Minder auffallend für den Psychologen, und zum Theil minder traurig, ist das Schauspiel des Blödsinns, als jene der Tobsucht und Narrheit. Der psychologische Mechanismus ist beim Blödsinnigen noch zu erkennen, aber er ist verkrüppelt. Was im Laufe der Zeit aus dem Menschen werden sollte, das ist nicht geworden, er ist ein Kind geblieben, — oder, beim später eingetretenen Blödsinn, in die Kindheit zurückgeworfen. Diese Ansicht des Blödsinns, als einer ausgebliebenen oder verschwundenen Bildung ergiebt sogleich, was die Erfahrung bestätigt, daß diese Art von Geisteszerrüttung mehr als die andere, der verschiedensten Grade fähig ist, und daß auch ihre Unterschiede fast nur Größenunterschiede sind. Beim vollkommenen Kretin steht die Seele noch auf dem nämlichen Punkte, auf welchem sie etwan bei der Geburt sein mochte. Gar nichts von Komplikationen und Verschmelzungen der Vorstellungen ist zu Stande gebracht, nirgends ist es bei der Hemmung der letztern auf sie selbst angekommen; dagegen hat auch der Organismus nicht, wie in der Narrheit und Tobsucht, Vorstellungen und Gefühle herbeigeführt; sondern die reine Negation des Vorstellens hat alles, beinahe bis auf die einfachsten, unmittelbaren Sensationen des Augenblicks, erdrückt und getödtet. Der Kretin kennt oft nicht einmal die Theile seines Leibes; er mißhandelt sich selbst, und leidet den grausamsten Drang körperlicher Bedürfnisse, ohne sie zu befriedigen.

„Es ist ein sehr merkwürdiger, und vieles aufklärender Umstand, daß nur der Blödsinn allein unter den Geisteszerrüttungen als angeboren vorkommt. Die andern Arten sind mit der Kindheit, wie es scheint unverträglich. Wenigstens fand Pinel in Bicêtre, nach einem zehnjährigen Register, keinen Verrückten unter funfzehn Jahren. Hieraus sieht man, daß die andern Arten der Verrückung Verderbnisse dessen sind, was vorhanden war; der Blödsinn

hingegen als ein bloßer Mangel von der ersten Kindheit an existiren kann. Der Blödsinnige ist ein Zwerg am Geiste. Die geringeren Grade des Blödsinns können kaum anders als angeboren vorkommen. Denn wo derselbe im Laufe des Lebens entsteht, sei es unmittelbar oder als Verschlimmerung des fixen Wahnsinns und der Tobsucht, da muß eine sehr heftige Gewalt so zerstörend auf die früher gewonnene Bildung gewirkt haben, daß schwerlich irgend etwas anderes als unbrauchbare und im Wege liegende Trümmer davon übrig bleiben können. Hingegen der Blödsinn von Kindheit auf kann so gelinde sein, daß er bloß eine auffallend beschränkte, dennoch gewissermaßen in sich abgerundete Bildung darstellt. Ich habe dieses in frühern Jahren sehr genau an einem Verwandten bemerken können, der zwar zu eigentlichen Geschäften untauglich war, aber völlig brauchbar nnd willig zu kleinen häuslichen Verrichtungen von mancherlei Art, und zu Zeiten selbst unterhaltend durch sein Gespräch, welches einen ziemlich ausgedehnten Gedankenkreis, und einen unerwartet beträchtlichen Grad von Beobachtungsgeist verrieth. Ich kann mir nicht als möglich denken, daß ein ähnlicher Geisteszustand auf eine frühere Ausbildung als Zerrüttung derselben folge. Man würde einen verkehrten Gebrauch der Reste von jener Bildung bemerken, dergleichen bei jenem nicht statt fand, indem er sich vollkommen dem Verhältnisse angemessen betrug, in welchem er sich einmal befand.

„Eben diese Erfahrung hindert mich zu glauben, daß Reil*) das Rechte getroffen habe, indem er vorzüglich die Urtheilskraft als das Fehlende im Blödsinn bezeichnet. Dazu kommt die ohnehin fehlerhafte Absonderung der Seelenvermögen, auf welche der angeführte Schriftsteller sich gerade beim Blödsinn nur darum scheint eingelassen zu haben, um sich weiterhin vergebliche Mühe zu machen, das unrichtig Getrennte wieder zusammenzufügen.

„Bedenken wir, daß jeden Menschen ohne Ausnahme seine Geistesbewegungen Zeit kosten, so haben wir sogleich, jenseits der gewöhnlichen Mitte, auf der einen Seite das Genie, und zwar das universelle, wenn nicht nähere Bestimmungen hinzukommen, und auf der andern den Blödsinn, indem wir die Zeit sehr verkürzt oder verlängert denken. Das Genie erreicht bloß durch seine Schnelligkeit manche Kombinationen, die dem gewöhnlichen Menschen nicht einfallen; und der sehr langsame Kopf läßt auch die leichtesten Bemerkungen aus, weil die Welt, die seinetwegen nicht langsamer geht, und die periodischen Bedürfnisse seines physischen Lebens, die der gewöhnlichen Regel folgen, ihm theils die Anlässe zum Denken zu schnell vorüber führen, theils ihn unterbrechen und verwirren, ihn beschämen und niederdrücken. Man bemerke nur die Verlegenheit und den Unmuth des Schülers, dem der Unterricht zu schnell geht; und ermesse alsdann den Taumel dessen, dem von Kindheit an alles zu rasch vorüberfährt! Wird dieser Taumel etwas anderes sein als Blödsinn?

„Der angegebene Umstand scheint mir wenigstens beim angebornen gelinden Blödsinn der wichtigste; und überdies ist der Gedanke, daß die Zeit, welche der psychologische Mechanismus verbraucht, durch den physiologischen Einfluß verlängert werde, so einfach und fruchtbar, daß er wohl verdienen möchte, zuerst und vorzugsweise, wenn auch nicht einzig und allein, bei näheren Untersuchungen dieses Gegenstandes erwogen zu werden."

73. Die Cauda equina (= Pferdeschweif) ist der unterste Theil des Rückenmarkes, aus welchem 5 Paar Lendennerven, ebensoviel Sakral- oder Kreuzbeinnerven und 1 Paar Steißbeinnerven entspringen. — Die Pia mater oder (weiche) Gefäßhaut ist diejenige Haut, welche das Gehirn und Rückenmark zunächst und ganz eng umschließt, von großer Feinheit und mit vielen Gefäßen

*) Joh. Christ. Reil (1758—1813) war von 1787—1810 Prof. der Medizin in Halle und bereicherte durch seine Forschungen namentlich die Anatomie des Gehirns und der Nerven, die Physiologie der Lebenskräfte, die Fieberlehre und die psychische Medizin.

durchsetzt ist, in alle Vertiefungen und Höhlen des Gehirns eindringt und auch die Ernährung desselben vermittelt. — Die Dura mater oder harte Hirn- und Rückenmarkshaut besteht als die äußerste Umhüllung des Gehirns und Rückenmarkes aus einem festen, zähen, faserigen Gewebe, das, einem nur von Nerven und Gefäßen durchbohrten Sacke ähnlich, beim Gehirn mit seiner äußern rauhen Oberfläche an den Schädelknochen angeheftet ist und hier zugleich die Bedeutung der Knochenhaut hat, während sie beim Rückenmarke bloße Umhüllungshaut ist. — Zwischen beiden genannten Häuten liegt als dritte noch die Spinnwebenhaut.

74. Willmann glaubt in seiner Ausgabe der Herbartschen pädag. Schriften (II, 315) verbessern zu müssen: „diese seien nicht gesunder als jene". Wir meinen mit Unrecht. Denn der unmittelbar folgende Satz: „Wenn nur alles Kranksein sich dem Arzte offenbarte!" weist doch wohl offenbar auf die von Herbart gemachte Voraussetzung hin, daß bei ersteren das Disharmonische „auch tief verborgen liegen könne", so daß also der Arzt keine Krankheitssymptome bei ihnen wahrzunehmen vermag und sie deshalb für ebenso gesund wie die letztern halten wird.

75. Die sogenannten vier Kardinaltugenden der Alten waren nach den Stoikern, welche die Tugend nur als Eine, aber in vier Hauptbeziehungen auftretend auffaßten, folgende: Einsicht oder Weisheit (φρόνησις), Tapferkeit (ἀνδρεία), Mäßigkeit (σωφροσύνη) und Gerechtigkeit (δικαιοσύνη). Sie erhielten durch Plato in dessen Staatsideale ihre ständische Vertretung, derart, daß die Weisheit den Herrschenden, die Tapferkeit den Wächtern, Soldaten ꝛc., die Mäßigkeit den Handwerkern, die Gerechtigkeit als ordnendes und harmonisch vertheilendes Prinzip allen Klassen und Verhältnissen zugehört.

76. Ueben den Unterschied von Gefühlen und Affekten, welche letzteren Carus in rüstige, wie Zorn, und schmelzende, wie Furcht und Schreck, eintheilte, sei hier aus dem § 106 des 2. Theiles der „Psychologie als Wissenschaft" (W. VI, 99 ff.) Folgendes angemerkt:

„Die Affekten nämlich sind Gemüthslagen, worin die Vorstellungen beträchtlich von ihrem Gleichgewichte entfernt sind; und zwar dergestalt, daß die rüstigen Affekte ein größeres Quantum des wirklichen Vorstellens ins Bewußtsein bringen, als darin bestehen kann, die schmelzenden ein größeres Quantum daraus verdrängen, als wegen der Beschaffenheit der vorhandenen Vorstellungen daraus verdrängt sein sollte. — . . . Hieraus ergiebt sich augenblicklich das Vorübergehende aller Affekten. Die Gemüthslage muß sich dem Gleichgewichte vermöge der allgemeinsten Gesetze des psychologischen Mechanismus wieder nähern, sobald die Spannung der Vorstellungen groß genug wird, um die den Affekt erregenden Ursachen zu überwinden. — Hieraus erklärt sich ferner das körperlich Angreifende aller Affekten, sobald überhaupt ein Zusammenhang zwischen Gemüthslage und dem Organismus eingeräumt wird. Denn man bedenke die Gewalt, welche auf einer Seite eine außerordentlich vergrößerte Hemmungssumme (bei den rüstigen Affekten), oder auf der andern Seite eine Menge von Vorstellungen, die auf der mechanischen Schwelle [vgl. Anm. 82], oder derselben nahe sind (bei den schmelzenden) ausüben muß. . . .; und von der [dadurch in der Veränderung der Gemüthslage zunehmenden] Geschwindigkeit hängt ohne Zweifel die Anstrengung ab, welche dem Organismus in seinen begleitenden Bewegungen angemuthet wird. — . . . . Die Gefühle haben in gewissen Arten und Weisen, wie unsere Vorstellungen sich im Bewußtsein befinden, ihren Sitz; indem andere hemmende und emportreibende Kräfte darauf einwirken. Hiebei kommt es nicht darauf an, wie viele Vorstellungen im Bewußtsein vorhanden seien; auch nicht darauf, ob diejenigen Vorstellungen, welche die Einwirkung erleiden, sich gerade in einem mehr oder minder gehemmten Zustande befinden, welcher Unterschied

sich vielmehr auf das Vorstellen als auf das Fühlen bezieht; sondern darauf, wie stark das Drängen der mit einander und wider einander wirkenden Kräfte ausfalle .... Hingegen bei den Affekten kommt es nach dem Obigen gar sehr darauf an, ob mehr oder weniger Vorstellungen wach seien, als mit ihrem Gleichgewichte bestehen kann. Folglich ist es unrichtig, daß die Affekte gesteigerte Gefühle seien; es giebt ein verschiedenes Maß für Affekten und Gefühle; ja die ersten und die andern gehören gar nicht zusammen wie Art und Gattung; sondern es sind verschiedenartige, wiewohl sehr häufig und manigfaltig verbundene Bestimmungen der Seelenzustände."

Außerdem heißt es in den Aphorismen zur Psychologie (W. VII, 677):

„Affekten machen das Gefühl platt. Denn über dem Weinen und Lachen geht das Eigene dessen, worüber gelacht und geweint wurde, verloren, sobald die körperliche Affektion überwiegt, welche gleichartig ist, was auch die Veranlassung sei. Darum vergißt das Kind, worüber es weinte, sobald es nicht mehr weinen darf. (Also: wo viel Affekt, da Plattheit. Aber wo bleibt die affektlose Plattheit? Jenes erstere paßt auf Rührspiele, diese auf klanglose Menschen.) — Kinder und planlose Menschen verlieren ihre Absicht eben so im Handeln. Denn der Gegenstand zieht sie fort, nachdem sie einmal in Bewegung sind, und nun etwas anderes und wieder anderes aus ihrem Thun herauskommt."

Während Herbart oben im 6. u. 7. Briefe die Temperamente physiologisch erklärt, stellt er sie im Lehrbuch zur Psychologie in psychologische Beziehung zu Gefühlen und Affekten. Es heißt daselbst im § 132 (W. V, 93 f.):

„Eine andere ursprüngliche Eigenheit hat jeder Mensch in Ansehung des sogenannten Temperaments, einer physiologisch zu erklärenden Prädisposition in Ansehung der Gefühle und Affekten. Auf die Gefühle beziehen sich unter den bekannten vier Temperamenten das fröhliche und das trübsinnige (das sanguinische und melancholische); auf die Erregbarkeit der Affekten das reizbare und das schwer bewegliche (cholerische und phlegmatische). Die Möglichkeit der Temperamente ist im allgemeinen leicht einzusehen. Denn das Gemeingefühl, welches der Organismus mit sich bringt und welches den Menschen durch sein ganzes Leben begleitet, kann nicht leicht genau in der Mitte stehn zwischen dem Angenehmen und Unangenehmen; je nachdem es aber nach dieser oder jener Seite sich hinüberneigt, ist der Mensch sanguinisch oder melancholisch. Beides zugleich kann er nicht sein, sondern er hat auf der Linie, die nach beiden Richtungen läuft, irgendwo seine Stelle; jedoch ist ein schwankendes Temperament nicht bloß denkbar, sondern auch in der Erfahrung zuweilen anzutreffen, vermöge dessen der Mensch abwechselnd zur Fröhlichkeit und zum Trübsinn, ohne besondre Ursache, aufgelegt ist. — Ferner, da die Affekten den Organismus ins Spiel ziehn, und in ihm gleichsam den Resonanzboden finden, durch den sie selbst verstärkt und anhaltender gemacht werden, so muß es einen Grad der Nachgiebigkeit des Organismus geben, vermöge dessen der Mensch entweder mehr cholerisch, oder mehr phlegmatisch ist; wiederum so, daß er nicht beides zugleich sein, wohl aber zwischen beiden schwanken könne.

„Hieraus ergeben sich nun auch die möglichen Mischungen der Temperamente, nach den Kombinationen jener beiden Reihen. Das sanguinische Temperament ist entweder zugleich cholerisch oder phlegmatisch, und auch das melancholische kann cholerisch sein oder phlegmatisch. Denkbar ist, daß jemand weder sanguinisch noch melancholisch sei, denn der Nullpunkt liegt zwischen beiden in der Mitte. Aber undenkbar ist, daß jemand in Hinsicht des cholerischen und phlegmatischen indifferent sei; denn gar keine Erregbarkeit der Affekten wäre äußerstes Phlegma; der Nullpunkt liegt hier auf einem der Extreme. Die Mitte ist die gewöhnliche Erregbarkeit; ein arithmetisches Mittel,

das man ungefähr aus den Erfahrungen herausfindet, so wie die mittlere Statur des menschlichen Leibes."

77. Zu vergleichen ist hierzu eine Stelle aus den Aphorismen zur Psychologie; sie lautet (W. VII, 678 f.):

„Pläne und Maximen. Das Begriffsgewebe, was jeder sich für seine erlernte Kunst geschafft oder angenommen hat, dient in der Folge den Plänen. Je nach dem es beschaffen ist, treibt er absichtlich die Kunst, in der Meinung, es so recht zu machen, wenn er nämlich die Absicht hat, es recht zu machen. Der Mann mit festem Lebensplan hat im Voraus seine Reihen dessen, was zu thun und zu leiden sein werde, geordnet. Alles, was sich ereignet, vergleicht er mit dieser Reihe; durch sie mäßigt er sich in jedem Augenblicke.

„Aus reinen Maximen hingegen handelt der, welcher seinen Platz einmal hat, ihn ohne Sorge besitzt und ohne weitern Wunsch behält. Dahin gehören die rechtlichen Leute, Geschäftsmänner aller Art in ruhiger Lage. Reine Maximen sind hier nicht gerade hoch tugendhafte; es sind die, nach welchen fortgesetzt wird, was einmal als Lebensgeschäft oder als Dienst übernommen war. Die Spannung des Willens kann dabei gering sein; sie besteht nicht im Wählen, sondern darin, sich keine Abweichung von der Regel zu erlauben. Der kategorische Imperativ ist hievon die höchste Potenz."

„Pläne. Das Leben der meisten hat wenig Plan. Sie gehen mit der Zeit fort, sofern ihre Gewöhnungen dazu hinreichen. Das Mehr oder Weniger macht schon große Unterschiede. Die Zerfahrenheit reicher Jünglinge zeigt am meisten, daß die scheinbare Festigkeit und Planmäßigkeit anderer nur ein äußerlicher Panzer ist, den die Umgebung und das Bedürfniß erzeugte. — Die Sittlichkeit ist selten Kern der Pläne. Gelegenheiten zu erspähn und zu nutzen, darauf kommt es den Menschen an, die, weil sie jung sind, auch alt zu werden hoffen; und irgend einen Lebensweg wandeln müssen."

Ueber die vorhergehende Bemerkung, daß Kinder trotz der besten Erziehung von Seiten trefflicher Eltern und tüchtiger Erzieher doch bisweilen mißrathen, vergleiche man noch den Aufsatz „Ueber die dunkle Seite der Pädagogik", oben S. XVIII.

78. Vgl. hiermit § 20 im „Umriß pädagogischer Vorlesungen", Band 1, S. 153 unserer Ausgabe. — Das Folgende richtet sich unstreitig wieder gegen Beneke, der — als reiner Empirist jeder metaphysischen Begründung der Psychologie abhold, lediglich aus der Erfahrung geschöpft wissen wollte.

79. Ergänzt wird diese Aeußerung durch eine Stelle in der 1. Aufl. der „Kurzen Encyklopädie der Philosophie," wo es im 1. Abschnitt, Kap. 2, § 22 (W. II, 385 f.) so heißt:

„Durch die Theologie soll die Abhängigkeit des Menschen von der Kirche offenbar werden. Hier kann man nicht ... das Treffen des Hauptpunktes vermissen; sogar mit der größten Energie halten die Theologen den Menschen seine moralische Schwäche vor; auch sind die Stufen der Heilsordnung genau bestimmt. Aber dürfen sie sich den Aerzten vergleichen? Um die Vergleichung bequemer zu machen, nehmen wir an, es gäbe statt vieler Heilmittel nur ein einziges für alle Krankheiten. Dann würden die Aerzte erwägen, daß dies Eine Mittel sich der Wirkung nach in so viele verwandeln müsse, als wie vielfach die Uebel seien; demnach würden sie nicht einerlei Aneignung des Mittels einem jeden für möglich halten; vielmehr würden sie in die Art, es darzureichen, die größte Verschiedenheit der Formen hineinlegen, zwar nicht nach dem Geschmacke eines jeden, sondern nach den Eigenheiten jedes Uebels; und die Mannigfaltigkeit der Krankheiten, ihrer Stufen und Verbindungen bliebe so wie jetzt das Hauptstudium der Aerzte. Wenn dagegen die Theologen mit stets gleicher Donnerstimme, stets einerlei Posaunenschall den singularis der Sünde und der

Gnade verkündigen, so ist nicht zu leugnen, daß sie dadurch einen, in vielen Fällen sehr heilsamen Schrecken erregen. Die Aerzte thun ja zuweilen dasselbe; nur freilich nicht bei allen Kranken, sondern bei Wahnsinnigen. Wie man aber dazu kommen könne, von dem Bösen absichtlich mit Ruhe und Gelassenheit zu reden, und es von verschiedenen Seiten zu besehen, das scheinen gerade die Theologen, denen es am nöthigsten wäre, am wenigsten zu begreifen. Mit einigen psychologischen Fabeln von der Sinnlichkeit, dem Verstande und der Vernunft ist, ihrer Meinung nach, die Sache abgethan, so weit die Philosophie sich drein zu mischen hat; höchstens nehmen sie noch die Phantasie zu Hilfe."

80. Ueber die Affekten Furcht und Zorn spricht sich Herbart in den Aphorismen zur Psychologie (W. VII, 672 f.) so aus:

„Der erste Unterschied der Menschen ist ihre verschiedene Distanz vom Blödsinn; das ist die Regsamkeit der Vorstellungen über der Schwelle; der zweite der des ersten Affekts, entweder Furcht oder Zorn*). (Katze und Hund.) Beides geht in Neugier über, welche einer Menge von Fragen zu vergleichen ist. (Wölbung und Zuspitzung! Apperzipirendes Merken, und hiermit allerdings Fragen, also Anfang des Urtheilens. Die Katze lauert und schleicht heran; sie versucht in Angst; auch wohl der Hund läuft zurück, bleibt dann stehen und bellt.)

„Furcht grenzt an Schreck. Die Vorstellungen werden leicht auf die mechanische Schwelle getrieben [s. Anm. 82]. Dabei wird der Organismus affizirt. Nun fragt sich, ob diese organische Veränderung leicht möglich ist oder schwer. Beim Hunde schwer; — das mag sein; aber auch der Furchtsame kann zürnen. Das Psychologische wird in dem Unterschiede liegen, ob die Vorstellungen im Ganzen mehr oder weniger verschmolzen sind. Die stark verschmolzenen lassen sich nicht so verjagen und zerstreuen, wie die schwächer verbundenen**). Und auf die Beweglichkeit dessen, was eben im Bewußtsein ist, scheint hier das meiste anzukommen. Doch ist noch darauf zu sehen, daß sich die Dummheit nicht eigentlich fürchtet; Furcht setzt Erfahrung voraus. Allein hier ist zweierlei; Furcht vor bestimmten, oder doch einigermaßen bekannten Uebeln (vereor), ist verschieden vom schreckhaften Zusammenfahren (metuo).. In Ansehung des letztern, was großentheils organische Affektion ist, möchte man sagen, der Organismus selbst sei in seinen Zuständen nicht genug verschmolzen.

„Mit dem Zorn hängt ohne Zweifel der Eigensinn der Kinder zusammen; wenigstens mag oft das eine mit dem andern verwechselt werden.

„Zorn und Furcht hängen zusammen. Denn auch dem leicht Zürnenden kann ein stärkerer Eindruck leicht Furcht einjagen.

„Wessen Gedankenkreis durch Verschmelzung mehr und früher geschlossen ist, der wird schwerer lernen, oder er müßte früher lernen."

81. Turgor vitalis = das Strotzen, die gesunde Fülle der Glieder.

82. Obgleich eine nutzenbringende Lektüre der Herbartschen pädagogischen Schriften — wie wir dies schon in der Einleitung zum 1. Bande dieser Ausgabe S. XCVI aussprachen — wenigstens die Bekanntschaft mit Herbarts Ethik und Psychologie voraussetzt und die Kenntniß der letztern namentlich bei

*) Furcht ist viel allgemeiner. Alle Thiere, wenn sie hungrig sind. Beide, Furcht und Zorn, sind die erste Negation des Innern gegen das Aeußere. Dann aber wächst die Macht des Aeußern. Die Wölbung ist das Positive, von innen her dem Aeußern Entgegenkommende. Das Ergreifen des Aeußern bei lebhaften Kindern, die sich beschäftigen und im besten Falle zum Lernen aufgelegt sind, ist ein sehr energisches Entgegenkommen von innen. Es ist aber weit mehr, als Wölbung; und die Zuspitzung wird verschlungen von der mächtigen Reproduktion.

**) Je schlechter verschmolzen die ältern Vorstellungen, desto größer ihre Hemmung, desto kleiner die des Neuen, und desto kürzer die Zeit, bis zum sich wieder heben; also — desto heftiger der Stoß. Die Zeit aber wird verlängert werden, wenn die Gegenwart des Neuen fortdauert, und die Heftigkeit des Stoßes bestimmt die Affektion des Leibes, welche auch verlängernd wirkt.

den vorliegenden psychologischen Briefen nicht entbehrt werden kann, wollen wir doch an dieser Stelle einige im Folgenden wiederholt vorkommende Kunstausdrücke der Herbartschen Psychologie kurz erklären.

Vorstellungen, welche augenblicklich „schlafen", weil sie von andern gehemmt sind, befinden sich auf der „Schwelle des Bewußtseins." Diese nennt Herbart eine *statische*, sofern eine Vorstellung, ungeachtet ihres Strebens, ins Bewußtsein zu treten, durch andere Vorstellungen so unwirksam gemacht worden ist, als ob sie gar nicht vorhanden wäre, und eine *mechanische*, sofern eine Vorstellung mit ganzer Macht wider die im Bewußtsein befindlichen hemmenden Vorstellungen arbeitet, also im Bewußtsein wirksam ist und einen Zustand desselben hervorbringt, obgleich sie daraus verdrängt ist und ihr Objekt keineswegs wirklich vorgestellt wird.

Die *Wölbung* der Vorstellungen entsteht dadurch, daß eine eben jetzt durch Sinneseindrücke erzeugte neue Vorstellung nicht bloß die völlig gleichartige ältere Vorstellung ins Bewußtsein ruft, sondern auch alle mit der älteren früher verschmolzenen Vorstellungen gleichzeitig, wenn auch in sich abstufenden Klarheitsgraden mit emporhebt, so daß die ganze aufgeregte Vorstellungsmasse einem Gewölbe gleicht, bei welchem die zunächst reproduzirte ältere Vorstellung den höchsten Punkt einnimmt. Wird nun durch längeres Anhalten der neuen Wahrnehmung (des Sinneseindruckes) die Masse der ihr ungleichartigen Vorstellungen mehr und mehr zurückgedrängt, und gleichsam das Gewölbe vom äußern Umfange an nach der Mitte hin mehr und mehr niedergedrückt, so daß nur noch die der neuen Wahrnehmung völlig gleichartige ältere Vorstellung hervorragt, so ist das *Zuspitzung* (vgl. auch oben S. 197).

83. Als Ergänzung hierzu möge noch eine Stelle aus den Aphorismen zur Psychologie (W. VII, 629 f.) verglichen werden. Es heißt daselbst:

„Bei der unmittelbaren Reproduktion kann der freie Raum beengt sein. Aber besonders ist die neue Anschauung, sofern sie den freien Raum bewirken soll, hier nur Zusatz zu der schon vorhandenen physiologischen Hemmung und vielleicht nur Tropfen im Ozean. Dann wird die ganze Veränderung, die sie bewirkt, geringer. (Soll umgekehrt der freie Raum so *weit* als möglich werden, so muß er gleichsam Breite haben, d. h. vielen Vorstellungen muß zugleich freier Raum gegeben werden, damit sie zugleich steigen.)

„War nun die physiologische Hemmung selbst in einiger Spannung gegen die vorhandenen Vorstellungen, so würde, indem diese zurückweichen, die Hemmung vorschreiten, d. h. die erste Wirkung der neuen Auffassung ist *Verdüsterung*; das Neue setzt in Verwirrung, es betäubt; und dazu *braucht* es gar nicht der Qualität nach neu zu sein, sondern *selbst* das sonst schon Bekannte, jetzt nur neu Gegebene übt diese betäubende Wirkung. Das ist *Unbesinnlichkeit*; wie bei Alten, und bei Kindern, die selbst in ihrem Kreise nicht lebhaft sind. Solche Schwäche macht den Unterricht ohne Zweifel selbst da schwer, wo er an Bekanntes anzuknüpfen gedenkt; es vereitelt die Wirkung selbst der richtigsten Methoden.

„Der Eindruck des Neugegebenen*) muß also erst anwachsen (durch Fortdauer oder Wiederholung), damit diese fremde Hemmung bei dem Nicht-Blödsinnigen überwunden werde. Alsdann beginnt die Reproduktion; in dem jetzt geschafften freien Raum. Sie fängt also später an. Ueberdies aber hat das Neugegebene fortdauernd eine größere Hemmungssumme zu überwinden; der freie Raum wird also nicht gehörig zunehmen.**)

*) „Gute Köpfe sind in ihrer Beweglichkeit (der Nachgiebigkeit für das Neue) sehr zu unterscheiden von der französischen Leichtfertigkeit, die nicht verträgt, daß man etwas *erschöpfe*. Da weicht zwar augenblicklich der Widerstand von innen; aber er kehrt bald zurück in Form eigner Einfälle, die sich nun nicht länger durch *Einerlei* zurückhalten lassen."

**) „Guter Unterricht beim guten Kopfe setzt sich in der Lehrstunde leicht in Besitz der passenden Vorstellungen des Zöglings, indem die Reproduktionen nach dem Kubus der Zeit [vgl. S. 201] höchst

„Es wird von den vorhandenen Vorstellungen weniger gehemmt werden, als geschehen sollte. Die auf die mechanische Schwelle fallen sollten, werden schwerlich dahin gelangen. Denn die hemmende Kraft verzehrt sich großentheils gegen die fremde Hemmung. Daher keine wahre Vertiefung, sondern Verunreinigung des Neuen durch alte Nachklänge, durch die eben gegenwärtige Stimmung oder Verstimmung. Ein habituelles trübes Element kann damit zusammenhängen. Natürlich ist dies alles noch schlimmer, wenn das Neugegebene nichts Früheres zu reproduziren findet.

„Guter Unterricht kämpft bei schlechten Köpfen anfangs mit der physiologischen Hemmung. Nun wird diese zwar bis auf einen gewissen Punkt zurückgedrängt, aber gleichsam auf der mechanischen Schwelle gespannt bleibt sie stehen. Unterdessen will der Lehrer fortfahren; der Beginn des Unterrichts hat gewisse Reproduktionen mühsam hervorgerufen; diese werden, wenn der Lehrer weiter geht, entweder wieder sinken, oder sie streben, sich nach ihrer alten Art in Reihen zu entwickeln und machen dadurch den Fortgang unmöglich. Das ist Steifheit, nicht Blödsinn." — (Vgl. den 18. u. 20. Brief, S. 199 f. u. 205 f.)

Ueber die Steifheit heißt es noch in den Aphorismen zur Psychologie (W. VII, 660):

„Steifheit, wenn auch nur physiologisch, schadet besonders dem Geschmack in allem, was als räumlich-schön, als gestaltet, den Geist bewegen sollte. Deutsche Steifheit faßt eher Charaktere und Situationen, als Handlung.

„Frühe Gewöhnung an einzelne Muster, Meinungen, Sitten macht steif, durch falsche oder doch beschränkte Apperzeption."

84. Man vergleiche mit diesen Aeußerungen über die alte Vermögens-Psychologie und die darauf sich gründenden pädagogischen Vorschriften die ähnlichen Bemerkungen Herbarts im 1. Bande dieser Ausgabe S. LXXXI f., S. 280 f. (Anm. 5), und S. 305 f. (Anm. 52); — desgl. oben S. XVII f., 142, 175 ff., 192, 197, 263 ff., 293, 320 f., 324, 326.

Die angeblichen „Seelenvermögen und Geisteskräfte" wollte Herbart nur als logische Abstraktionen gelten lassen, welche als allgemeinste Klassenbegriffe der Seelenthätigkeit gelten können, aber völlig unbrauchbar sind, um daraus die Erscheinungen in ihrer Individualität zu begreifen. — In diesem Sinne schreibt er am Ende der „psychologischen Bemerkungen zur Tonlehre" (W. VII, 24):

„Diese bisherige Psychologie förmlich zu bestreiten, würde ich mich ungern entschließen; nicht nur weil der Kampf mit einem solchen Gegner eben nicht ehrenvoll sein kann, sondern auch weil dieser Gegner, wenn schon besiegt, doch immer noch öffentlich und überall umher gehen wird, indem ihn die Menschen durch eine sehr natürliche Zuneigung allgemein hegen und pflegen. Wie in unser aller Munde noch immer die Sonne auf- und untergeht, trotz der Astronomie, so auch werden wir alle unaufhörlich von Phantasie und Verstand und Gedächtniß reden, weil diese Ausdrücke eben so bequem zur vorläufigen Bezeichnung dessen sind, was uns zuerst auffällt, wenn wir die hervorbringenden Aeußerungen verschiedener Menschen im Ueberblick fassen wollen, als eben dieselben Ausdrücke untauglich sind, um nur irgend etwas von der hinter den Erscheinungen verborgenen Wahrheit erkennen zu lassen."

85. Man vergleiche über die düstern Köpfe § 299 im „Umriß pädag. Vorlesungen" (Bd. 1, S. 263 unserer Ausgabe); über den Zwang aber das zweite Zitat in der 132. Anm. (S. 347) des 1. Bandes dieser Ausgabe.

---

zahlreich geschehen, wenn der Unterricht reichhaltig ist; besonders soll er im Anfang der Stunde, und so auch im Anfang jedes längeren Vortrags soweit reichhaltig sein, als nöthig, um eine zusammenhängende und hierdurch haltbare, dauernde Vorstellungsmasse zu gründen, die er später mehr innerlich, als vielfach wiederkehrend, bearbeiten könne."

86. Nach Unbekanntem (hat man) keine Begierde. Vgl. Anm. 87 im 1. Bande unserer Ausgabe.

87. Als eine Ergänzung hierzu kann eine Anmerkung in den Aphorismen zur Psychologie über die Fragen der Kinder angesehen werden, welche (W. VII, 656 f.) so lautet:

„Das Gegenstück der Art, wie Geschäftsmänner den Gegenstand nur von der Geschäftsseite auffassen, die man kennt und braucht, — ist das Heer der unbeantwortlichen Fragen der Kinder und der Frauen; z. B. woher entsteht der Wind? Können die Fische auch riechen? Warum ist das Mondlicht kalt? Warum beißt der Essig? der Rettig? Warum brennt die spanische Fliege? — Hier ist eine Unzahl psychologischer Phänomene, die späterhin aufhören; wie das jugendliche Spielen. Es sind Versuche, Neues an Altes zu knüpfen; gewagte Reproduktionen, die noch nicht vom Gewöhnlichen erstickt wurden. Bildung ist zum Theil ein Verarmen an Geist; denn sie ist Beschränkung."

Und in einer andern Stelle der Aphorismen zur Psychologie (W. VII, 652) heißt es:

„Die Fragen der Kinder streben übrigens theils zur Reihenbildung, theils zum allgemeinen Urtheil. Aus der Reihenbildung kann beim Fortschritt des Gestaltens der Künstler, — aus dem Urtheilen der Denker erwachsen."

Vgl. außerdem über Kinderfragen die Anm. 157 auf S. 355 im 1. Bande unserer Ausgabe.

88. Hier ist noch eine Stelle aus den Aphorismen zur Psychologie (W. VII, 660 f.) anzureihen, welche lautet:

„Daß einer, der sich ganz in der Ordnung findet, indem er sagt: ich habe auch meine dummen Streiche gemacht, noch nicht weit von der Wiederholung entfernt ist, wenigstens nicht weiter, als seine Jahre es nach gemeinem Maße jetzt mit sich bringen, das leuchtet ein. Wenn aber ein solcher Zeitmensch klagt: er habe sich einmal in den Gedanken der Ewigkeit so verloren, daß ihm die Gedanken vergingen, oder: er möge nicht allein reisen, er müsse jemanden haben, mit dem er darüber plaudern könne, wenn er an den Gegenständen Freude haben solle, so sieht man aus allem die Kürze seiner Reihen, selbst bei ausgezeichnetem Gedächtniß. Was man nämlich gutes Gedächtniß zu nennen pflegt, das ist für Einzelnheiten; größere Ganze zu überschauen ist etwas anderes. Es erfordert diejenige Regsamkeit, die sich zuerst darin zeigt, aus kleinen Reihen größere geordnet zusammenzusetzen. Der Gedächtnißmensch merkt zwar, aber er bleibt stehen, wo man ihn hinstellt."

89. In § 153 der „Kurzen Encyklopädie der Philosophie" (W. II, 208) heißt es über Sprache und deren Verständniß noch so:

„Wo Sprache verstanden wird, da ist jedes Wort das Zeichen zum Hervorrufen einer daran haftenden Vorstellung; und jeder Laut, jeder Buchstabe eines Wortes muß zu diesem Hervorrufen das Seinige beitragen. Alle Bedeutung der Rede muß der Hörer aus sich selbst hergeben. Wenn vieljähriger Unterricht durch Wort und Schrift den Menschen bildet, so hat jeder Theil der Rede in den Vorrath, — und zwar immer in denselben Vorrath, der einmal gesammelt war, eingegriffen; und alle gewonnene Kenntniß (sofern nicht neue unmittelbare Wahrnehmung hinzukam) hat nur durch veränderte Zusammensetzung dessen, was die Reproduktion darbot, entstehen können. Man darf sich gewiß nicht wundern, wenn der Unterricht oft Schwierigkeiten findet, da ihm die ältern Verbindungen des nämlichen Materials entgegenwirken."

90. Ictus = ein Stoß, ein Schlag, ein Taktschlag.

91. Hier möge noch eine Stelle aus den Aphorismen zur Psychologie Platz finden, welche (W. VII, 659) so lautet:

„Erhebungsgrenzen. In den Berechnungen derselben für drei und zwei Vorstellungen (Psychol. Th. 1, §. 81—90) zeigt sich deutlich, woran es liegt, daß manche Menschen keinen Gedankenschwung haben. Sie gewinnen nicht, weil sie nicht verlieren. Das heißt: Die schwächeren der zugleich steigenden Vorstellungen sollten auf die Schwelle schnell zurücksinken, dann würden mit plötzlich wechselnder Geschwindigkeit die nun befreiten stärksten höher steigen und sich genauer verbinden, — neue Gesamtkräfte bilden. Das geschieht aber nicht, sobald die physiologische Hemmung in der Steifheit besteht, die sich aller Veränderung der Zustände entgegensetzt. Daher nun rührt gerade die Besonnenheit der Flachköpfe. Sie behalten im Gedanken, was der Schwunghafte verliert. Daher ist ihr Verstand der gemeine, gesunde Verstand, im Gegensatze des Genius.

„Das Genie muß den Verstand nachholen und durch Selbstbeherrschung ihm sein Recht aufbewahren."

92. In der Ausgabe der sämtlichen Werke Herbarts, Band 10, S. 440, sowie auch in den Kleinern philosophischen Schriften, Band 2, S. 623, steht übereinstimmend „aufgehoben werden", was wir als einen offenbaren Druckfehler mit Willmann in obiger Weise abgeändert haben.

93. Ueber das Gestalten sagt Herbart noch in den Aphorismen zur Psychologie (W. VII, 644):

„Der Zögling nun soll gestalten, was immer sich gestalten läßt. Namentlich alles Historische, und Systematische, z. B. seine Grammatik. Er kann aber nicht gestalten ohne Reihenbildung und Reihen-Ausbildung. (Reihen ausbilden heißt den Grad der Verschmelzung sämtlicher Glieder bestimmen.) Er soll seine eigene Stellung — nicht überschreiten, sondern ihr genügen. Er soll sich künftige Stellungen denken, und darunter wählen. Er soll Güter und Uebel zusammenfassend mit Hindernissen und Hülfsmitteln gestalten; und diese Gestaltung festhaltend seinen Charakter bilden.

„Gestaltung darf nicht eigensinnig sein. Sonst werden bewegliche Gestalten für fest angesehen; der gefährlichste Irrthum, besonders der Empiriker."

94. Ueber die Steilheit und Flachheit der Reihen, angewandt auf das Gebiet der Gefühle, heißt es in einer Stelle der Aphorismen zur Psychologie, durch welche zugleich die oben im Texte erwähnte Zeichnung zur Anschauung gebracht wird, noch so (W. VII, 630 f.):

„Steil wird diese Figur um desto mehr, je schneller die Hemmung der Anfangsglieder. Alles, was neu zu lernen ist, bildet deshalb kurze Reihen. Je öfter es wiederholt wird, desto mehr Breite, wie . Woher aber solche klanglose bäurische Menschen, wie H. M.? die doch leicht lernen, und genau behalten? Selbst solche, wie E. G.? Der Resonanzboden fehlt. Statt eines früheren Unterrichts, wie er hätte sein sollen, war ihnen die Gewohnheit, bloß zu lernen, und damit hin! Die Menschen fühlen nichts, weil sie nicht ahnden, daß man etwas fühlen, oder doch sich beim Gefühlten aufhalten könnte. In ihnen bleibt alles auf der alten Stelle, sie mögen beschäftigt werden, mit was man will. Diese Unbestimmbarkeit kann aber auch auf Rechnung eines trüben Elementes kommen. Soll man sagen, es fehle ihnen die Verschmelzung vor der Hemmung? Es fehle der Affekt? Warum fehlen sie? — Jene hatten lange Zeit nichts gemerkt von dem, was sie sahen; die Erfahrung war ohne Frucht. Eben so anfangs bei L. K. Aber woher hier nun Gefühl? Aus persönlicher Anhänglichkeit. Freilich kam es erst nach. Bei talentvollen, aber roh aufgewachsenen, dann hintennach eines tüchtigen Unterrichts theilhaftig gewordenen, schlägt die Roheit nach. So die Mystik oder Dogmatik bei Theologen, die Philosophen geworden!

„Dagegen der launenhafte, wüthende C. D., der Mensch, hinter dem feines Gefühl verborgen lag, nachdem zuvor das Gemüth in Ruhe gebracht war. (Feines Gefühl hat seinen Sitz in den Familien, und hat dort auch seine Grenze. Wuchs ich doch unpoetisch heran!) Rührung, vergänglich, selbst mißlich wie sie ist, wegen der nachfolgenden Reaktion, wenn ihr Produkt in den Gedankenkreis nicht paßt, thut doch das meiste gegen Wildheit; denn sie giebt dem Menschen eine neue innere Erfahrung, ohne welche selbst das Gewissen nicht dauernd eingreifen würde; das Gewissen rührt ja auch! Es führt durch den Affekt zur Sittlichkeit!

„Besänftigen kann die Zucht. So wird sie durchgehends wirken. Aber die rechte Reizbarkeit bringt sie nicht hervor. Sie macht die klanglosen Menschen nicht tönend. War es nicht eben so mit L. St. [Ludwig Steiger]? der doch gerührt werden konnte. Aber er blieb geschmacklos, wild lustig, keiner höhern Freude empfänglich, zwangvoll der Autorität sich beugend.

„Viel mehr Verstand, Scharfsinn sogar, aber nicht eigentlich Geschmack entwickelte J. O.; eine Zusammensetzung aus D.'s wüthendem Wesen, das erst besänftigt werden mußte, mit M.'s platter Lernfähigkeit, aber gewöhnt sich anzuschließen.

„Affekt beweist Beweglichkeit, wenn er leicht entsteht; Starrheit, wenn er lange bleibt."

95. Als Ergänzung hierzu sei noch eine Stelle aus den Aphorismen zur Psychologie (W. VII, 632 ff.) angeführt, welche der Reihenbildung der Vorstellungen noch einige pädagogische Gesichtspunkte abgewinnt. Sie lautet:

„Aus der Zuspitzung, wenn sie habituell, zur Fertigkeit wird, scheint die große Wohlthat der Reihenbildung hervorzugehen, vermöge deren sie die Gleichzeitigkeit der Entgegengesetzten verhütet und die sonst unvermeidliche Hemmungssumme beseitigt. Alle Töne auf einmal wären unerträglich; die Tonlinie hingegen als Involution einer Reihe belästigt uns nicht im mindesten. Sie schafft — Freiheit der Reflexion, welche sich auf jeden beliebigen Punkt der Reihe versetzt, alle andern aber in gehörige Entfernung stellt. Wer diese Wohlthat einmal kennt: der strebt überall nach Ordnung in den Gedanken, d. h. er sucht Reihenbildung.

„Ist die Reihenbildung gehemmt gewesen: so giebt es schwache Verschmelzungen und kurze Reihen. Aus ihnen alsdann keine breite Wölbung und allzuleichte Zuspitzung. Diese Art Menschen nimmt alles positiv hin, wie man es giebt, und bleibt gleichgiltig; klanglose Menschen. — Starke Verschmelzung mit langen Reihen giebt dagegen zornmüthige Kritiker, denen nichts gut genug; Urtheiler! — wenn sie nicht im Voraus reine Uebersicht hatten. Die Reihen mögen lang sein, wenn sie aber begrenzt sind und nicht über jede Grenze hinausgehn, so wird das Fremde wie der Fremde ein hostis. Es kommt dann auf die Größe des einmal abgegrenzten Gesichtsfeldes an.

„Ist dagegen die Reihenevolution jetzt gehemmt, so tritt nun das Gröbste auseinander; die feineren Unterschiede verschwinden; die Dinge erscheinen wie im Nebel. So entsteht das Gerücht, welches erst wegläßt und dann zusetzt. Viele Menschen lesen und lernen, wie wenn sie vom Hörensagen Unterricht empfangen hätten.

„Es liegt überhaupt viel an der Art, wie sich eine Reihe hebt. Verliert sie sich in allerlei Seitenreihen, so verliert man leicht, wie man sagt, den Faden; entweder durch Eingreifen in eine andere Reihe, die sich an die Stelle jener setzt; oder die Seitenreihen verwirren sich unter einander (in schwierigen Fragen); dann sinkt der Anfang und das Nachdenken ist für diesmal am Ende. — So der Knabe, wenn er erst einige falsche Antworten gegeben hat. Es pflegt dann schwer zu sein, die Reihen auf ihren Anfang zurückzustellen. Die Hemmung und das Weiterstreben der schon verunglückt hervorgetretenen Vorstellungen ist nun einmal da; der Anfang macht keinen reinen Eindruck. Nur

die echt philosophische Stimmung ruft den Anfang in seiner Reinheit wieder hervor.

„Warum kann man also die jungen Leute nicht sogleich, wenn man es wünscht, bis zur Fertigkeit in Rechnungen u. s. w. bringen? — Weil die allzuhäufige Wiederholung die Arbeit lästig macht; das ist eine halbe Antwort. Die Frage ist aber nach dem Grunde dieser Lästigkeit. Die Erschöpfung der Empfänglichkeit macht es hier allein nicht aus. Die Scheu vor Widersetzlichkeit eben so wenig. Jenes paßt nicht, weil sie selbst arbeiten, also reproduziren sollen; dies nicht, weil man sonst mit vernünftigen Vorstellen, mit Zureden auskommen könnte. Der Hauptgrund liegt vielmehr darin, daß man die einmal schlecht oder gut abgelaufenen Vorstellungsreihen nicht ohne große Unbequemlichkeit wieder auf ihren Anfangspunkt zurückführen kann. Der nisus [das Aufsteigen, Drängen] der hintern Glieder, die noch *getragen* und gehalten werden, geht nicht rückwärts. Dies geht höchstens bei leichten Sachen, oder bei Geübteren an. Diesen muthet man zu, daß sie auf den Anfangspunkt sich zurückversetzen sollen. Aber bei schwerern Sachen verdirbt es den *Geschmack* an der Wissenschaft, der an der *richtigen* Reihenfolge hängt."

Vgl. hierzu die Anmerkungen 55, 138, 146 und 147 auf S. 307 f., 348 und 350 f. des 1. Bandes unsrer Ausgabe.

96. Nach einigen überleitenden Bemerkungen folgt hier (wie nach dem 22. Briefe) eine mathematische Beilage. Aus dem dann folgenden 27. Briefe, der ebenfalls unter Zuhilfenahme der Mathematik den Ablauf der Reihen bei einem vorhandenen physiologischen Hindernisse behandelt, heben wir nur die Schlußsätze anmerkungsweise aus, welche inbezug auf den erwähnten Gegenstand „zwei wesentlich verschiedene Klassen möglicher Fälle" betrachten. Sie lauten (W. X, 458 f.):

„1) Wenn einerlei Widerstand auf zwei in der Reproduktion jetzt begriffene Vorstellungen hindernd einwirkt: so erleiden beide in dem Augenblicke, da ihre Geschwindigkeiten, oder, was *hier* dasselbe ist, die Energien ihres Hervortretens gleich sind, auch gleich starken Druck. War aber vor diesem Augenblicke die Geschwindigkeit der einen hervortretenden . . . die größere: so wird sie von nun an die kleinere, das heißt, sie vermag nun dem fortdauernden Drucke weniger Haltung entgegenzusetzen. Dagegen wird der Druck, den sie leidet, vermehrt, indem ihn die andere, jetzt mit mehr Energie vordringende, in größere Spannung setzt. So kann es in vielen Fällen geschehen, daß die beiden Vorstellungen als Glieder einer Reihe einander folgen; indem die zweite Vorstellung gerade deshalb, weil sie ihrem Zielpunkte sich langsamer genähert hat, jetzt noch Energie genug besitzt, um das gemeinsame Hinderniß wider die erste zu drängen, und solchergestalt dieselbe zum Sinken zu bringen, noch ehe das derselben eigentlich bestimmte Maximum erreicht ist. Gilt nun dieses von der ersten und zweiten Vorstellung, so gilt es eben so von der zweiten und dritten; dann wiederum von der dritten und vierten, und so fort von einer ganzen Reihe.

„Um aber den Grundgedanken, welcher als der Schlüssel des Räthsels vom Ablaufen der Vorstellungsreihen hier dargeboten ist, scharf zu fassen, müssen wir uns erinnern, daß die Reste r und r', wodurch die in Reproduktion Begriffenen gehoben werden, einer und der nämlichen Vorstellung P angehören; und besonders, daß der Rest r' nicht etwa ein abgeschnittenes Stück von P ist, welches verschieden wäre von einem andern Stücke r; (gegen solchen Mißverstand ist in der Psychologie genug gewarnt worden.) Vielmehr; die Energie des kleinern r' liegt ganz und gar in dem größern r; und wenn wir sagen, das kleinere dränge von dem Augenblick an, da die Geschwindigkeiten gleich wurden, den gemeinsamen Widerstand gegen das größere, so liegt die Gemeinsamkeit gerade darin, daß eigentlich immer die nämliche Vorstellung P die reproduzirende ist, und daß sie nur die Art und Weise wechselt, gegen den Widerstand vorzudringen, indem sie von jenem Augenblicke an mehr Energie in die

Reproduktion des *II'* als das *II* hineinlegt. Allerdings aber trifft die Hemmung durch den Widerstand nicht bloß die Hilfe der Vorstellung P, sondern auch die Vorstellung *II* selbst, denn der Widerstand giebt in soweit nicht nach, als statt seiner noch irgend etwas anderes zum Weichen kann gebracht werden. —

„2) Das Vorstehende fällt weg, wenn für ein paar Vorstellungen der Augenblick, in welchem sie frei steigend zur Gleichheit der Geschwindigkeiten gelangen würden, so spät kommt, daß sie wegen des Druckes, unter welchem sie wirklich steigen, schon früher das Maximum erreichen, welches die Grenze bestimmt, die sie nicht übersteigen können. Dann ist an kein Ablaufen einer Reihe mehr zu denken, sondern beide sinken nun langsam; jedoch so, daß die erste der beiden immer höher im Bewußtsein steht als die zweite; eben so die zweite höher als die dritte, die dritte höher als jede folgende.

97. Ueber den Ablauf der Reihen bei der Arbeit sei hier noch folgende Stelle aus den Aphorismen zur Psychologie angemerkt. Sie lautet (W. VII, 635—639):

„Evolution und Arbeit in Reflexion. Die gewöhnlichen Lagen des Lebens lassen vieles involvirt, was bei neuer Lage sich sogleich entwickelt und wirkt und einen ganz neuen Geist in die Menschen bringt; z. B. Bürgergarden waren ein fremder Gedanke; jetzt kommt die Noth und man handelt gemeinschaftlich; man lernt sich und jeder den andern auf eine neue Weise kennen; das Thun schafft jedem ein neues Ich, das gemeinsame Thun ein neues Wir.

„Was hier im Großen, das geschieht täglich bei der Arbeit im Kleinen, nur mit dem Unterschiede, daß dem gemeinen Arbeiter bloß eine alte Vorstellungsreihe fast unverändert abläuft. Die Forderungen des Tages und der Stunde bestimmen, was zu thun, was zu bedenken sei. Darnach richtet sich die Lage der Vorstellungen, mit mehr oder weniger Affekt.

„Jede Arbeit hat ihre Hoffnung des glücklichen Vollbringens; sie hat ihre Furcht, mindestens vor Störung, vor Zeitmangel; sie hat ihre Anstrengung und führt zur Ermüdung. Die gemeinste Arbeit eilt wenigstens der Erholung zu; und der Fortgang der Zeit ist ihr angenehm.

„— — Arbeit setzt sich meist aus ganz heterogenen kleineren Reihen zusammen. Der Glaser wählt erst die passende Glastafel. Dann bereitet er den Rahmen zur Aufnahme der Scheibe, dann schneidet er und schneidet wieder, dann verkittet er. Zu dem allen brachte er seine Werkzeuge mit, weil er im Voraus die Reihen überschaute. — Geduld und Ruhe ist dem geübten Arbeiter nöthig, sonst macht er alles halb. Das Motiv ist hier die Zahlung. Wie wirkt aber das Motiv? Es hebt die ganze Reihe und hält sie, so lange es nöthig ist, empor. Es hält sie zunächst von hinten nach vorn. Denn die fertige Arbeit erst wird bezahlt; und um die Arbeit fertig machen zu können, geht der Lehrling in die Lehre u. s. f. — Das Ablaufen der zur Arbeit nöthigen Vorstellungsreihen kann daher sehr schnell, auch rückwärts in beliebiger Ordnung geschehen; aber die herrschende Vorstellung wirkt zurückhaltend und in jedem Augenblicke fixirend, durch Prüfung dessen, was schon gethan, ob es genügend gethan ist. Die Hemmung geht hier erst von der Anschauung aus.

„Ueberhaupt ist dreierlei bei der Arbeit zu unterscheiden. Die ablaufende Reihe in der Mitte, die herrschende Vorstellung drüber; die empirische Auffassung des Gethanen drunter. Dasselbe gilt von der absichtlichen Beobachtung eines Ereignisses; wo zur Arbeit nur die Thätigkeit des Leibes fehlt, die hier nicht in Betracht kommt.

„Die empirische Auffassung nun hemmt, wenn das Thun oder das Ereigniß nicht sehr schnell verläuft, jeden Augenblick das Ablaufen an einem bestimmten Punkte. Diese Hemmung bewirkt sogleich Spannung in dem hintern

Theile der Reihe, wie beim Begehren*). (Die großen Unterschiede sind hier nicht außer acht zu lassen, daß solche Reihen, wie die des Gärtners, Landmanns u. s. w., wo die Naturerfolge sich nach den Jahrszeiten richten, sehr langsam laufen, und in jedem Augenblicke scheinbar still stehen; während andre Reihen, wie die des Musikers, des Schauspielers u. s. w., gleichen Rhythmus mit den Vorstellungsreihen haben; noch andre aber, wie beim Fechter, bei aller Gymnastik, beim Taschenspieler u. s. w., ja bei allem, was mehr unwillkürlich gethan wird vermöge großer Fertigkeit, durch ihre Mittelglieder unvermerkt schnell hindurchlaufen; so daß man kaum selbst bemerkt, was alles man nach einander thut, — die Reflexion und ihre Analyse sich träge zeigt.)

„Die Spannung sei nun vollständig erfolgt: so überspringt sie oft das Hinderniß, wie bei Versuchen, wo ein Ausweg schnell ergriffen wird, — oder bei Auslassungen, um die man sich weiter nicht kümmert, indem man forteilt; — fast jede Arbeit erlaubt sich solche kleinen Ungenauigkeiten, wie der Schüler, der sein Exerzitium fertig haben will.

„Dadurch ändert sich die Reihe; oft mit Kenntniß neuer Hilfsmittel, (die Sprache selbst wird auf diese Weise bereichert, indem man die Konstruktion ändert, — die Rechnungsübung, indem man andere und neue Wege sucht;) oft auch wird die Reihe verdorben durch Gewöhnung an Fehler, die hintennach korrigirt werden müssen. — Das Ueberspringen verstärkt die entfernteren Verschmelzungen.

„Aber bei langsamen Fortgang der Arbeit wird nun auch jeder Stillstandspunkt, falls man still steht, ein neuer Anfangspunkt; so daß nun künftig von ihm an die Reproduktion weiter geht. Dann muß oft durch spätere Uebung das Fragmentarische wieder ergänzt — Bruchstücke von Reihen müssen wieder zusammengelöthet werden.

„In der herrschenden Vorstellungsmasse gehen nun hiebei Veränderungen vor; wie bei jedem, der während seines Thuns Erfahrungen macht**). — Der eigentliche Zweckbegriff ist hier zu unterscheiden von der oft sehr unbestimmt vorgefaßten Meinung über die Mittel. Letztere ist hier ein Subjekt, das allerlei Prädikate nach einander aufnehmen muß. Ersterer ist eine Vorstellung, die unaufhörlich bald durch Begünstigung steigt, bald durch Hindernisse gespannt wird.

„Zweierlei Begriffe treten hier unvermeidlich hinzu: die Zeit, und das Ich.

„Die Ichheit wird leidend, und beschränkt, wenn die Arbeit nicht von der Stelle geht, mißlingt, — und wenig gehoben, wenn sie nicht, oder minder, aus eigenem Willen kam. Sie wird hervortreten, wenns nach eigner Wahl gelingt . . . .

„Es kommt noch der Begriff der Nothwendigkeit hinzu, die Arbeit in dieser und keiner anderen Ordnung zu vollführen. Diese Nothwendigkeit

---

*) Ueber den Zustand der Reihe während der Arbeit ist zunächst so viel klar, daß der hintere Theil, wenn die Reihe bis d abgelaufen, also a, b, c, in Spannung des Begehrens steht, oder nach hinten anschwillt, und daß zugleich e, f, g, bis zu einem ungenügenden Punkte hervortreten, und im Hervortreten eine Hemmung erleiden, welche wächst und zurückwirkt. Unterdessen wird der Gegenstand, der nicht von der Stelle will, beobachtet; es entsteht die Frage: woran liegts? warum zögert's? — Mittel werden gesucht, d. h. die Vorstellungsreihen laufen seitwärts und die Spannung bekommt andere Richtungen. Dann wird ein neuer Anlauf genommen; die Hauptreihe wird von vorn her wieder in Bewegung gesetzt, indem die seitwärts liegenden Hilfsreihen mitwirken. Endlich geht's. Dies Endlich bezeichnet die Zeitdistanz, welche mit einem Rückblick auf das Zwischeneingeschobene verbunden ist. Wer Erfahrung hat, dem läuft nun die Reihe der Arbeit sehr zusammengesetzt mit allen diesen Seitenblicken fort; er ist auf Hindernisse aller Art gefaßt.

**) Im Gegensatz gegen die Reflexion in der Arbeit, wo die höhere herrschende Vorstellungsmasse steht und das unter ihr wechselnde lenkt, ist die Reflexion des Denkens eine Bewegung in der höhern Masse, beim Stillhalten der untern, die zum Objekt dient. Dies Stillhalten verursacht große Anstrengung. Es ist das, welches, wenn es mißlingt, die Bewegung der obern Masse eben so unterbricht, wie wenn dem Arbeiter das Objekt, das er bearbeitet, unter den Händen verschwindet oder zerbricht.

ist theils an sich klar, wenn der Gegenstand des nten Schrittes der Arbeit nicht eher als durch den n—1ten Schritt gewonnen wird; theils wird sie aus mißlungenen Versuchen hervorgehen.

„Kinder müssen warten lernen. Warten, während die Aelteren vorgehen. Zurückstehen, wo andere den Vorrang haben. In den Reihen der Menschen die hintern Plätze einnehmen.

„Aber eben dies Warten lehrt auch jede Arbeit. Damit hängt das Beschwerliche der Arbeit zusammen. Doch auch die Spiele pflegen den Voreiligen, und den Vorwitz auszuschließen und zu strafen. Also ist das Schwere der Arbeit nicht ganz im Warten zu suchen.

„Der im Spiele wartet, ist gespannt durch die Bestimmtheit dessen was er erwartet. Wäre die Arbeit stets den Vorbereitungen angemessen, so würde sie diesen Vortheil auch haben, und dazu den Vorzug des Werths, der auf ihr Produkt gelegt wird, sei nun dieser Werth vom Arbeitenden selbst erkannt, oder vom Erzieher darauf gesetzt. Welches letztere nicht ungern angenommen wird; der Zögling läßt sich ja alles, was man will, zur Ehre und zur Schande machen. Eigentlich nur zum Ehrenzeichen!

„Dem Spielenden vergeht die Zeit schnell; ungeachtet häufiger Ungeduld. Dem Arbeitenden wird sie nur dann kurz, wann sie nicht zureicht, wann er nicht früh genug fertig zu werden fürchtet. Sonst wird sie ihm lang; nämlich wann die Spannungsdauer oftmals überschritten wird.

„Diese Spannungsdauer scheint eine Hauptsache zu sein. Starke Spannung hält lange aus. Schwache Spannung fordert viel Pausen zur Erholung. (Lange Kapitel schaden einem Buche. Mangel an Ruhepunkten schadet einer Geschichte, — einem Beweise. Eine Partie Billard, L'Hombre dauert nicht so lange als eine Partie Schach. Darum ist jenes Spiel für die Mehrzahl; dieses für Virtuosen.)

„Beim Fortschritt vom Leichtern zum Schwerern, mehr Zusammengesetzten (der Knabe lernte früher Regel de tri ohne Brüche, jetzt mit Brüchen) trennen sich die Glieder der Hauptreihen, ohne zu zerreißen, indem sie Mitglieder aufnehmen." ...

Das hier erwähnte Warten der Reihen behandelt noch eine andere Stelle der Aphorismen zur Psychologie; es heißt da (W. VII, 627 f.):

„Anhalten der Reihen. Jemand klopft an eine Thüre; es dauert eine Weile, bis sie geöffnet wird; unterdessen vertieft er sich in Gedanken und vergißt den Augenblick, da er eintreten konnte. Die Thür wird wieder geschlossen. Einen solchen nennt man zerstreut. Aber man sollte vielmehr den verwickelten psychologischen Mechanismus untersuchen, der hier vorkommt. Das Anklopfen gehört einer Nebenreihe der zweiten Ordnung, wenn das Geschäft, weshalb man kam, die Hauptreihe, das Hingehen die erste Nebenreihe war, welche Nebenreihe nun wieder das Anklopfen und Beachten des Oeffnens mit sich führt. Die Nebenreihen müssen sich in ihrem Ablaufen nach den Umständen richten; die Hauptreihe darf dadurch nicht aus ihrem Zusammenhange kommen. Dies Warten der Reihen auf- einander ist die Hauptsache bei der Bildung des thätigen Menschen. Bei den Thieren ist dies Warten leichter; — warum? weil sie sich nicht leicht vertiefen. Doch würde ein Hund, der vor der Thüre wartet, sich leicht durch einen andern Hund zum Fortlaufen bringen lassen.

„Ich beobachtete einst ein Gewächs, das an einem Stengel wohl hundert Knospen trug. So lange die kleinern Knospen dicht gedrängt waren, wuchsen sie wenig, sie warteten, bis sich die größeren, niedriger stehenden, allmählich trennten. So wie eine Knospe Freiheit erlangt hatte durch ihre Sonderung, wuchs sie schnell. Der Stengel selbst befolgte in seiner Entwickelung die nämliche Ordnung. Immer sah man ihn in der Gegend am schnellsten wachsen, wo es darauf ankam, diejenigen Knospen mehr auszubilden, an denen eben jetzt die Reihe war, aus dem Gedränge erlöst zu werden. Nur wenige der

obersten Knospen hatten nicht warten können; sie waren erstorben, ehe an sie die Reihe kam, aus dem Drucke erlöst zu werden. — So sollten auch die Reihen warten können, bis ihr Ablaufen möglich wird. Der Knabe, der aufgelegt ist, Unterricht anzunehmen, muß gerade so im Warten geübt sein. Seine von innen hervordringenden Gedanken müssen angehalten werden, während er lernt. Wo dies Anhalten fehlt, hört er nicht auf den Unterricht. Wie oft mag das in den Schulen unbemerkt bleiben."

98. Die vorstehende Bemerkung Herbarts, daß „das Kopfrechnen größtentheils auf der Uebung beruht, sich die Zahlen, als ob sie geschrieben stünden, vorzustellen", kann allerdings nur für solche gelten, die nie wirkliche Kopfrechner gewesen sind, oder das wirkliche Kopf- d. i. Zahlenrechnen über beständigem Tafel- d. i. Ziffernrechnen verlernt haben. Wo das Rechnen vom Anfang an (natürlich auf Grund der nöthigen Anschauungen) als Zahlenrechnen betrieben wird, bei welchem die Ziffern vollständig zurücktreten, da allein ist diejenige Raschheit und Gewandtheit des Rechnens möglich, welche das Kopfrechnen charakterisiren, weil bei fortgesetzter Uebung das Rechnen dann eine bloße Operation mit fast inhaltsleeren Begriffen ist, die nur das Wort zum Zeichen haben. Mit der Ziffer erhält die Zahl noch ein weiteres äußeres, sichtbares Zeichen, das aber für jene rein verstandesmäßige Operation mit Zahlbegriffen um so hemmender wirkt, je öfter es für den Zahlbegriff eintritt, d. h. je öfter mit Ziffern (also schriftlich) gerechnet wird, so daß zuletzt keine Zahl mehr rein, sondern nur mit der ihr anklebenden Ziffer und durch sie vorgestellt werden kann. Wer so weit ist, daß er keine Rechenaufgabe im Kopfe mehr lösen kann, ohne sich alle Zahlen in Ziffern geschrieben vorzustellen, der ist bereits als Kopfrechner bankerott. Denn an die Zahlen hängen sich dann nicht nur die entsprechenden Ziffern als Ballast an, sondern es muß auch die Stellung dieser Ziffern gemäß ihres Werthes im Zahlensysteme, es müssen ferner alle vorzunehmenden Operationen mit den dabei resultirenden neuen Ziffern ꝛc. vorgestellt werden — und es tritt hier gerade das ein, was Herbart oben bemerkt: alle diese bloß zu einander hinzukommenden Vorstellungen erdrücken sich sehr bald einander, und vermöge ihrer inwohnenden Hemmungssumme verschwinden sie so gut als ganz aus dem Bewußtsein — so daß ein solcher „Kopfrechner" inmitten der Lösung stecken bleibt und die ganze Operation wieder von vorn anfangen muß, zuweilen mit dem gleichen Erfolge. Es muß also bezüglich des wirklichen Kopfrechnens Herbart gegenüber betont werden, daß die Ziffern Feinde der Zahlen sind.

99. Als Ergänzung zu den Bemerkungen über die Kunst des Vortrags, der Erzählung, der dramatischen Darstellung ꝛc. mit Rücksicht auf die Verknüpfung und Hemmung der Vorstellungen geben wir hier noch einige Stellen aus anderen Schriften Herbarts. — In § 128 des zweiten Theiles der „Psychologie als Wissenschaft" (W. VI, 202 f.) heißt es unter anderm:

„Keineswegs bloß für den Erzieher, sondern in einer viel weiteren Sphäre gilt die Erinnerung: man müsse vor allen Dingen überlegen, daß jeder während er einem Vortrage zuhört, in derselben Zeit irgend etwas anderes denken würde, wofern der Vortrag nicht wäre; denn dieses andere bildet die hemmende Kraft, welche muß überwunden werden, wenn das Merken möglich sein soll. Das Umgekehrte zeigt sich dann, wann wir an den Abschnitt eines interessanten Buches gekommen sind, und uns noch für eine kleine Weile in dem Eindruck so gefangen fühlen, daß wir zu eigenen Betrachtungen nicht kommen können. Die hemmende Kraft ist hier völlig verschwunden, das anziehende Buch hat durch lebendige Darstellung (besonders durch das poetisch Anschauliche eines Homer, — oder eines Walter Scott,) unsere Gedankenreihen so entfaltet, so fortgelenkt, wie sie, ihrem innern Triebe nach, sich zu entwickeln bereit waren; dann ihren Strom, wenn er stark genug aufgeregt war, durch Hindernisse verdichtet, . . . um ihn theilweise wieder frei zu lassen, und ihn mit hinreichender

Energie nach verschiedenen Richtungen zu spalten, zu verbreiten, nach mancherlei Wechseln wieder zu sammeln und in einem geräumigen Bette fortfließen zu lassen. Fortwährend ist hier die Apperzeption thätig gewesen; immer hat das Neue gepaßt zum Früheren, immer war es darauf eingerichtet, die aufgeregten Fragen zu beantworten, um uns in neue Fragen zu verwickeln; nie war das eine gleichgiltig für das andere; und indem selbst anscheinende Kleinigkeiten späterhin die Anknüpfungspunkte für wichtige Folgen abgaben, gewann dadurch die nämliche Vorstellungsmasse eine neue Wirkungsart, und eine andere Form ihrer Verwebung, um sich das Hinzukommende in vielen Punkten zugleich anzueignen. — Daß nun eine solche Apperzeption nicht bloß eine äußere sein kann, sondern auch eine innere, bedarf . . . keiner Erläuterung mehr. Ohne Zweifel mußte sie bei dem Dichter früher eine innere sein, ehe sie für den Leser eine äußere werden konnte. Hätte nicht der Dichter seine zuströmenden Gedanken apperzipirt, so hätte er nicht wählen, verwerfen, nicht ordnen und ausbilden können, und der Leser würde in ihm nur den geschmacklosen Phantasten erblicken." (Vgl. im 1. Bde. dieser Ausgabe Anm. 139, deren Zitat der eben mitgetheilten Stelle vorausgeht.)

Ferner heißt es in § 34 des 3. Abschnittes im zweiten Hefte der „psychologischen Untersuchungen" (W. VII, 512 f.):

„Um die Art und Weise, wie die Vorstellungsmassen sich beim Aussprechen entfalten, vollständiger zu ergründen; oder (was dasselbe ist), um aus dem sprachlichen Ausdruck die wahre innere Konstruktion einer Vorstellungsmasse zu erkennen: wird man sich noch auf die Satzbildung einlassen müssen . . . Wir erinnern zuerst an die oft bewunderten und gewiß bewundernswürdigen Umrisse der größern Partien in den homerischen Kunstwerken. Wir sehen nicht bloß ein scheinbar kunstloses Sammeln und Verknüpfen kleinerer Theile zu einem größeren Ganzen: — so erwächst in der Ilias aus dem Hader des Achill und Agamemnon, aus der injuria spretae formae [Beleidigung in verächtlicher Form] zweier olympischer Damen, aus einem Siegestraum des Agamemnon, aus der Prahlerei des Paris und dem treulosen Pfeilschuß des Pandaros ganz allmählich die Glut des Streits und die Gefahr für die Schiffe der Griechen. Und so häufen sich in der Odyssee die Leiden des Odysseus aus den manigfaltigen Fehltritten seiner Gefährten, aus seiner Rache am Polyphem, aus dem Unfuge der Freier und der Schwäche der Volksversammlung in Ithaka bis zu dem Grade, daß er im eignen Hause als Bettler auftreten und durch gewagtesten Kampf sich Recht schaffen muß. Wir sehen noch mehr; nämlich eine kunstreiche Konzentration der Erzählung dadurch, daß sie von einigen Hauptpunkten rückwärts sowohl als vorwärts greifend eine Menge von Anknüpfungen möglich macht; daher ein reich ausgestattetes Ganze sich zur Uebersicht weit bequemer darbietet, als dies durch bloße Fortführung eines historischen Fadens geschehen würde. Wir sehen überdies das gemächlichste Fließen der Erzählung durch die kleinsten Umstände, deren Geringfügigkeit mit der Größe und Pracht anderer Schilderungen einen wohlthätigen Kontrast hervorbringt, welcher kaum irgendwo das Gefühl der Ueberspannung aufkommen läßt, dagegen eher und öfter ein Verlangen der Abkürzung aufregt."

Außerdem heißt es noch in § 80 der „Kurzen Encyklopädie der Philosophie" (W. II, 123 f.):

„In der Benutzung der Situationen zeigt sich recht eigentlich das praktische Talent des Dichters. Läßt er sie zu schnell vorübereilen und auf einander folgen, so erkennt man nichts deutlich, nicht einmal die Kontraste der Charaktere; daher alsdann sogar die wesentlichsten ästhetischen Elemente entweder im Dunkeln bleiben, oder, was nicht viel besser ist, nur durch allgemeine Begriffe gedacht werden, so daß man ein Skelett statt des Lebendigen erblickt. Die klassischen Werke dramatischer und epischer Kunst entwickeln langsam eine Situation aus der andern; jede gleicht einer Bildsäule, und das Ganze einer mimischen

Darstellung, welche in beständiger Verwandlung ein Bild aus dem andern entstehen läßt. Auch der Eindruck einer Reise in einer schönen Gegend kann damit verglichen werden, weil hier eine schöne Landschaft sich allmählich in die andere verwandelt."

100. Von dem sich hier als Beilage anschließenden mathematischen Aufsatze „Ueber freies Steigen verschmolzener Vorstellungen" theilen wir anmerkungsweise den Schluß mit, da er das Ergebniß der vorhergegangenen Rechnungen in Worten zusammenfaßt und in Beziehung zu dem Folgenden steht. Es heißt da (W. X, 489 f.):

„Dies zusammengenommen zeigt eine starke Analogie mit demjenigen Reproduktionsgesetz, nach welchem Vorstellungen von der statischen Schwelle durch andere stärkere hervorgehoben werden; und es kommt hierzu noch Folgendes, welches die Analogie vollständiger macht.

„Man weiß schon (aus der Beilage zu 22) daß jede Vorstellung, die sich als die dritte zu zweien stärkeren betrachten läßt, folglich gewiß auch jede vierte, fünfte, u. s. w. ein Maximum hat, bis zu welchem sie steigt, um alsdann durch die, bei frei steigenden Vorstellungen stets wachsende Hemmungssumme wieder zum Sinken gedrängt zu werden. Sind also die schwächern Vorstellungen bis gegen jenen Scheidewerth hin reihenförmig gehoben, so werden sie auch in der Ordnung, wie sie gehoben, wieder sinken, nachdem die Wirkung der Hilfe soweit nachläßt, um der angewachsenen Hemmungssumme die Herrschaft zu überlassen; wiewohl hierbei manche noch nicht untersuchte Modifikationen vorkommen mögen.

„Andererseits zeigt sich die angeführte Analogie doch auch sehr beschränkt. Vorstellungen von nahe gleicher Stärke erheben sich, wie gleich im Beginn dieser Untersuchung klar wurde, anfangs nicht reihenförmig, sondern massenweise; und erst gegen das Ende ihres Steigens nehmen sie mit sehr geringer Bewegung die Reihenform an, wobei sie vielmehr zu einander hinzukommen, als vor einander weichen. Hieraus muß eine unendliche Manigfaltigkeit entspringen, wenn jede von den nahe gleich starken Vorstellungen andere schwächere mit sich empor hebt, deren Reihenentwickelung die Hemmungssumme jeden Augenblick verändert.

„Ueber die ganze hier geführte Untersuchung ist endlich noch zu bemerken, daß die Verschmelzung gemäß der ursprünglichen Hemmung beim Sinken gegebener Wahrnehmungs-Vorstellungen (Empfindungen), sind bestimmt worden. Oefteres gemeinsames Steigen aber vermehrt die Verschmelzung, und wird also auch die Wirksamkeit der Verschmelzungshilfen vermehren. Hiermit wird sich die manigfaltigste Veränderung der reihenförmigen Anordnung einstellen, weil alle Abweichungen von der ursprünglichen Folge der Empfindungen, mögen solche nun aus den durch die Rechnung schon bestimmten, oder aus Nebengründen herrühren, sich bei jeder Wiederholung des gemeinsamen Steigens von neuem gelten machen, und jede schon abgeänderte Verbindung hiermit der Grund einer weiteren Abänderung werden muß. Dies geht so fort, bis die größte mögliche Verschmelzung erreicht ist. Dann aber entsteht ein Produkt, welches, wofern nichts Neues hinzukommt, sich nicht mehr ändert; selbst durch Zusätze aber nur mit Schwierigkeit einer Umformung nachgiebt, weil die einmal geschehenen Verschmelzungen nicht wieder aufgehoben, sondern höchstens in ihrer Wirkung aufgewogen werden können, welches, um merklich zu werden, eine bedeutende Gegenkraft erfordert."

101. Von der hier zitirten Abhandlung de attentionis mensura etc. ist bereits in der Einleitung S. XIV f. die Rede gewesen.

Ueber Aufmerksamkeit und apperzipirendes Merken vergleiche man noch im 1. Bande unserer Ausgabe die Anmerkungen 50 (S. 303) und 139 (S. 348 f.).

102. In Verbindung mit dem Vorhergehenden stehe hier noch eine Stelle aus den Aphorismen zur Psychologie (W. VII, 639 f.), welche lautet:

„Freier Raum. Merkwürdig ist, daß immer die frühesten, ersten Eindrücke die zu sein pflegen, welche sich am leichtesten reproduziren. Daß sie die stärksten waren, wegen späterer Abnahme der Empfänglichkeit, ist gewiß; aber der freie Raum richtet sich ja nicht nach der Stärke. Und sonst pflegt das Jüngstverflossene, neulich Gelernte am leichtesten wiederkehren zu können. Gewiß ist, daß die Knaben ihre alten Fehler trotz aller Korrektur wiederholen, daß ältere Systemformen ankleben und die neueren nicht munden, daß (nach Goethe im Werther) eine Geschichte zum zweitenmal nicht anders lauten darf, als zum erstenmale, daß man das Neue nach dem Alten beurtheilend, oft die neuern Umstände übersieht; andrerseits, daß man des Alten müde wird, und dann das Neue vorzieht, es dann auch leichter reproduzirt, sich damit beschäftigt, es weiter erzählt u. s. w. Das scheint in die Lehre von der Aufmerksamkeit zurückzuweisen."

Ueber den freien Raum vgl. oben S. 187 und 189.

103. Ueber das Memoriren vergleiche man noch im „Umriß pädag. Vorl." § 81 und 82 (S. 177 f. unserer Ausgabe). Außerdem finde hier noch folgende Stelle aus den Aphorismen zur Psychologie (W. VII, 621 f.) Platz:

„Ablaufen der Reihen. Die Reproduktion des Anfangsgliedes für sich ist nur sehr unvollkommen. Aber das Memoriren als eine bekannte Thatsache, oder auch das Korrigiren nach einem Ideale, zeigt klar, was zum richtigen Ablaufen der Reihen nöthig ist. Nämlich: die Reihe muß nicht bloß einmal, sondern vielemal sein gebildet worden. Jede einzelne Bildung hinterläßt eine Involution. Diese wird in der Zeit der entstehenden Reproduktion selbst reproduzirt, und wirkt dann als eine Gesamtkraft, dergestalt, daß jedesmal das nächste noch mangelhaft hervorgetretene Glied der Reihe wie durch ein negatives Urtheil bezeichnet angesehen werden könnte, wenn nicht eben der Negation zuvorgekommen würde durch die Anstrengung selbst, welche die involvirte Reihe in allen Theilen macht. Und in vielen Fällen zieht sich der Prozeß so auseinander, daß die Negation sogar ausgesprochen wird. „Das Werk ist noch nicht fertig, denn es fehlt dies und das." Da hat die Anschauung des Werks, — bestünde auch das Werk nur im Aufsagen des auswendig Gelernten, — gerade so viel gewirkt, wie jedesmal ein Angeschautes wirkt, indem es negative Urtheile hervorruft*).

„Beim vollständigen Reproduziren müssen sich also die vielen vielmal gebildeten Reihen gegenseitig ergänzen. Der Anfang der Reproduktion bis zum Aussprechen geschah noch nicht mit der ganzen vorhandenen Kraft. Er befriedigte ein Streben und regte dadurch ein neues auf. Setzen wir die einzelnen Bildungen = A, B, C, D, und A = a, b, c, d, B = α, β, γ, δ, u. s. f., wo a = α, b = β, u. s. f., so mag a durch sich selbst und mit der ersten Energie des ganzen A hervortretend, nur unvollkommen b, c, d, evolviren: so ist dadurch B begünstigt, dergestalt, daß β schon als enthaltend α und durch dasselbe bestimmt hervortritt und γ nach sich zieht u. s. f. Wäre nämlich β zuerst gegeben worden, so wäre von ihm aus, als vom Anfangspunkt, die Reihe reproduzirt. Diesem Falle nun nähert sich der Prozeß, während b von a, wenn auch nicht vollständig gehoben wird. So wird jedes Glied nach

*) „Auf diese Weise erklärt sich wohl auch am besten das mühsame Reproduziren, welches erst stockt, dann bei längerer Besinnung hintennach gelingt; auch oft zuvor falsche Glieder einschiebt, die wohl auch für falsche erkannt werden, wie wenn die Knaben sagen: „A, — nicht A" — wer folgte auf Tiberius? „Nero, — nicht Nero, sondern Caligula." [Vgl. oben S. 222]. Da scheint eine Nachwirkung solcher Reihen, die anfangs nicht hervortraten, statt zu finden. Es bedarf aber einer Erklärung, warum nicht alle zugleich wirkten, wenn allen zugleich freier Raum gegeben war? — Vollständiger und langsamer Vortrag (einer Musik oder Rede) giebt ohne Zweifel allen Gliedern Zeit, um ihr eigenes Recht, im Festhalten des Vorhergehenden und im Herbeiführen des Nachfolgenden, — ihr Moment im Ganzen fühlbar zu machen. Uebertriebenes Tempo ist die Geschmacklosigkeit selbst."

dem andern zum Anfangsgliede*). Und vermöge des Weiterstrebens wirkt noch a mit α, b mit β u. s. f. während ihres eigenen Sinkens, mit ihren Resten auf das Folgende. Die Vollständigkeit des Prozeßes aber hängt davon ab, daß der gleichartigen Reihen genug seien schon gebildet gewesen, damit jede unvollkommen hervortretende durch eine andere, oder auch selbst durch die vorigen schon gesunkenen, aber wieder hervorgehobenen, ergänzt werde. Denn hier ist im allgemeinen Wechselwirkung aller Reihen. Und Befriedigung entsteht erst, nachdem jede Involution vollständig in dem Evolvirten sich wiederfindet, so daß ihr Antrieb nichts neues mehr hinzuthun kann. Vollkommene Reproduktion ganzer langer Reihen setzt also Tiefe voraus. Absichtliches Merken im Memoriren ist unstreitig ein inneres Wiederholen und dadurch vielfache Reihenbildung. Das kann ohne Apperzeption nicht geschehen. Die Mnemoniken verrathen den oft sonderbaren Gang der Apperzeption; etwas einigermassen Aehnliches muß ihren Künsten das Dasein gegeben haben."

104. Als Ergänzung zu den hier angedeuteten, aber unausgeführt gebliebenen Materien mögen noch einige Stellen aus den Aphorismen zur Psychologie dienen. Es heißt da:

1. „Reflexion. Der Hauptunterschied wird darin bestehen, ob sie a) absichtlich ist, die Initiative hat, Vorstellungen hebt und dann formt; oder ob b) der Gegenstand, das Vorstellungsgewebe apperzipirt wird und nun erst die Reflexion hervorbringt. Jenes ist Arbeit, dieses Erfahrung. (Darauf bezieht sich auch eine doppelte Art möglicher fremder Hemmung. Bei a verursacht sie die Verlegenheit dessen, der im Examen alles vergessen hat, eben so auf der Kanzel, oder wo sonst Geistesgegenwart erfordert und auf die Probe gestellt wird, und wo statt dessen der Arbeiter lahm ist. Bei b bricht das Unbewachte der niedern Art hervor. Im Rausche, im Wahnsinn, in allen Fällen, wo der Mensch sich vergißt. Beides ist Schwäche der Verbindung unter den verschiedenen Vorstellungsmassen. Starke Charaktere zeigen sich in beiderlei Fällen.)

„Man könnte glauben, die Erfahrung müsse der Arbeit bei weitem vorangehen. Allein bei phantasiereichen Kindern findet sich sehr früh Etwas, das sie sich in den Kopf gesetzt haben. Dieses bestimmt ihre Reflexion, wie ihre Apperzeption. (C. St. [Karl Steiger], der als sechsjähriger Knabe den lieben Gott auf einem Stall erblickte, aber später durch ein kurzes Gebet mehr, als durch alles andere ergriffen wurde.) —

„Wer die Reflexion einmal kennt: dem genügt selten das Empirische. Es ist zu dürftig; es beengt trotz allem Reichthum." (W. VII, 658 f.)

---

2. „Reflexion und Urtheil. Wer irgend zu einer Anschauung ein früheres Wissen, wenn auch nur ein Anerkennen, mitbringt, der reflektirt. Er faßt das Gegebene durch die frühere Vorstellung; ist aber diese nicht ganz identisch mit der neuen, so muß er urtheilen, indem er die älteren abweichenden Prädikate zurückweiset, und die neuen aufnimmt. Wie wenn jemand früher nur rothe Rosen gesehen hätte, und jetzt auf einmal eine weiße, — oder orangenfarbene sehe. Zu bemerken ist dabei, daß die neuen Prädikate eins nach dem andern zum Vorschein kommen, während der Gegenstand gesehen, gekehrt, gewendet wird; also auch die Urtheile eine Art von Reihe bilden. Negative Prädikate müssen sich unendlich oft erzeugen, und daher der Begriff des Nein eine große Stärke erlangen. Daher auch Ja = — Nein. Also — die Urtheilsform selbst!

„Aber die Kontinuität in diesem Prozeß wird aufgehoben durch die Sprache. Sprechen ist Handeln, Arbeiten, welches immer die Kontinuität stört, indem

*) „Darauf kommts an, jedes Glied muß als Anfangsglied gelernt werden. Die Reihe 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 muß so gelernt werden: 67, 567, 4567, 34567 u. s. w.; dann zu dreien 123, 234, 456 u. s. f."

in einem Augenblick das Subjekt, im zweiten das fehlende Prädikat, im dritten das neue hervortritt; wobei Nro. 2 oft verschwiegen bleiben mag. Wo das Angeschaute Verwunderung erregt durch positiv neue Eindrücke, da wird das meistens der Fall sein.

„Kommt zur Anschauung a b c das frühere a, und das frühere, aber von jenem getrennte b, und so c, alsdann zersetzt sich die Anschauung; besonders wenn die älteren a, b, c nicht gleichzeitig hervortreten. Durch die Wölbung, welche vom früheren a ausgeht, wird die Anschauung auf eine kurze Zeit gestört, weil gehemmt; daher kommt Sukzession ins Anschauen.

„Auf neugieriges Anschauen und Reflektiren folgt ein Drang zum Wiedererzählen; dies Erzählen will dem Hörer das Ganze aus älteren Theilen zusammensetzen; und giebt ihm nicht Anschauung, sondern Reflexion. Der Sprachschatz, aus welchem das Vorräthige der Erzählung fließen soll, ist eine Summe von Bruchstücken aus Reihen. Schutt!" (W. VII, 655 f.)

3. „— — Bei altklugen Kindern — und bei Juden — springt voreilige Neigung zum Urtheilen hervor. Viel zerbröckelte Reihen, viel Schutt, muß bei diesen Leuten früh aufgehäuft sein, und jetzt leichte Reproduktion dazukommen. Diese Art Menschen hat viel Sprache. Aus diesem Stamme wachsen die Philologen; nämlich die eigentlichen, denen das Sprechen ein Geschäft ist. Schwatzhafte Weiber wären wohl auch Philologen, wenn ihnen nicht mehr das Objekt als die Sprachform am Herzen läge. (Sprachseligkeit liegt zwischen Mangel und Fülle der Gedanken. Aber sprachselig werden wir alle gegen den, der uns vollkommen schnell versteht.)" (W. VII, 676.)

4. „Aus der Entstehung der Urtheile erklärt sich, daß vieles Urtheilen und Reden nicht eben ein Beweis von weit vorgeschrittener Einsicht ist. Die Einsicht ist über dem Auseinanderziehen der Gedanken im Urtheilen hinweg. Es fällt ihr schwer, die Uebergänge, welche das Denken schon gemacht hatte, noch nachzuzählen; sie verschweigt das meiste; und bezeichnet nur die schwierigen und zweifelhaften Fortschritte.

„Kritische Köpfe sind selten produzirende. Denn die produzirenden sind gestaltend. Nur die gestaltenden nicht immer produzirend, sondern oft nur beobachtend. (Historiker. — Grammatiker. — Systematiker.) Andrerseits sind die Produzirenden oft auf falschem Wege; und noch öfter ungeschickt oder wenig bereitwillig, sich mitzutheilen, und sich auf den Standpunkt anderer, denen sie sich mittheilen sollten, zurück zu versetzen.

„Zum Behuf der Prüfung, und der Mittheilung, soll das Urtheilen sich der Sache und den Personen anbequemen. Und der Sprache! — Die sich im Urtheilen gefallen, sind nicht die rechten. — Feine Köpfe pflegen sich nicht ganz auszusprechen. Sie rechnen auch noch etwas darauf, daß man sie errathe. — Definirende Köpfe sind nicht immer philosophische; eher lehrende. Kinder haben oft eine Neigung zum Urtheil. Das ist schön! das ist schlecht! Das kann, weiß ich besser! Der war dumm! Der ist wie jener!

„Alles eilige und bestimmte Urtheilen, wo es Gewohnheit wird, pflegt die Schwäche der Beobachtung des Eigenthümlichen zu verrathen. Die Auffassung dünkt sich fertig, wenn sie die Kategorie für den vorliegenden Gegenstand gefunden hat. Darum wissen die Kinder so vieles ganz bestimmt und gewiß, was der reife Mann zweifelnd betrachtet. — Auch die Tiefe des Denkens leidet beim häufigen, fertigen Urtheilen. Denn zur Wölbung und Zuspitzung ist hier nur das nächste sich Darbietende gezogen; während die verborgenen Gedankenreihen nicht mitwirkten. Gedanke und Beobachtung ist dann abgethan. — Andererseits darf der Erzieher den Faden des Urtheilens beim Zöglinge doch nicht abreißen, sondern er muß ihn festhalten, um Beobachtung und Nachdenken fortlenken und daran knüpfen zu können." (W. VII, 654 f.)

5. „Urtheiler sind noch keine Schließer! sie müssen erst durch den Irrthum gewitzigt werden, um sich nach Beweisen umsehen zu lernen; wodurch die Schlußsätze vorläufig zu Hypothesen werden.

„Mancherlei Urtheile sucht der analytische Unterricht zu veranlassen; indem er Unterschiede und Aehnlichkeiten durch Zusammenrücken verschiedener Gegenstände bemerklich macht. Er übt im Urtheilen; — im Sprechen; aber auch im Aussprechen dessen, was sich von selbst versteht; oder was niemand zu hören verlangt.

„Er muß Maß halten! Aber nöthig bleibt er immer. Zum analytischen Unterricht gehört alle absichtliche Bildung der Reflexion. Hier sind die Naturen recht verschieden in Ansehung ihres Bedürfnisses.

„Mancher schätzt den analytischen Unterricht gering — und meint dann doch, alle Philosophie soll analytisch sein! Thöricht genug! Der analytische Unterricht macht ungeduldig, — nämlich den Lehrer! Der Schüler wird eben so oft beim synthetischen ungeduldig." (W. VII, 658.)

6. „Richtiges Schließen und richtiges Messen und Rechtlichkeit haben eine genaue Verwandtschaft. Jedem das Seine, — heißt für den praktischen Menschen: jedes Ding an seinen Ort, wo es hingehört. Rechtlichkeit ist in den Augen der Meisten Ordnungsliebe. (Für die Erziehung kommt es auf Gewöhnung an; das Motiv, was jemand sich von seinem Handeln gebe, ist ihre zweite Sorge.) Alles dies beruht darauf, daß ein Gedanke, Maßstab, Mittelbegriff, genau festgehalten werde, indem man ihn von einem Punkte auf den andern hinüberpflanzt. — Wie das Augenmaß deshalb schwer ist, weil man im Augenblick des Hinüberpflanzens leicht den Maßstab verliert: so ist das richtige Schließen deshalb schwer, weil man beim Uebergehn von einer Prämisse zur andern leicht den Mittelbegriff sinken und sich verwirren läßt. Das Schließen beim Rechnen und in der Geometrie wird deshalb durch die Rechentafel, durch die Formeln und durch Konstruktion erleichtert." (W. VII, 660.)

7. „Richtiges Verhältniß der Ausbildung oberer und unterer Vorstellungsmassen. Mancher richtet mit wenigem viel aus; umgekehrt weiß ein anderer sein Wissen nicht zu gebrauchen; nicht einmal von sich zu geben und in Worte zu formen. Das heißt: bei dem einen sind die oberen Vorstellungsmassen gebildet und thätig; beim andern sind die untern reich an Vorrath, aber bleiben ungenutzt, weil es an der Direktion durch die höhern fehlt. Oft aber fehlt es bloß am Eingreifen der höhern Massen in die niedern, wenn schon beide die ihnen gebührende Bildung erlangten. Das kann Mangel an Uebung, oder auch (bei fremder Hemmung) an Aufgelegtheit sein.

„Bei poetischen Köpfen liegt die formende Kraft in den Vorstellungsmassen selbst, die sich formen, (Goethe!) also in den untern. Schlimm dagegen ist, wenn sie ohne Regel nicht von der Stelle können; nach Regeln arbeiten wollen, — anstatt sich hintennach, wie sichs gebührt, der Prüfung nach Regeln und Mustern zu unterziehen.

„Philosophie ist auch eine Art von Poesie. Die nach der Regel arbeiten, werden nie weit kommen; es sind die Menschen, die ewig Schüler und Nachahmer und Pedanten bleiben; mit einseitiger Methode. Solche Menschen sind es, die in der Metaphysik Eidologie setzen für Ontologie, und beides für Synechologie; weil sie unfähig sind, ihren Geist in die verschiedenen Formen der hier nöthigen Betrachtungsarten zu fügen.

„Vielseitigkeit des Interesse muß in den untern, Charakter in den obern Vorstellungsmassen liegen. Aber die Einheit des Charakters soll nicht in verschiedenen Produktionen der Wissenschaft oder Kunst pedantisch herrschen wollen. Eben so wenig soll umgekehrt der Mensch statt Eines Charakters vielerlei Rollen annehmen wollen. (Wie wenn wir Pädagogen zugleich Staatsmänner sein wollten!)

„Einheit und richtiges Verhältniß bewahren am leichtesten die Einfachen, die Landeigenthümer, — nicht die Gelehrten, bei denen die Einseitigkeit an die Stelle der Einfachheit zu treten pflegt.

„Der Künstler und Denker ist immer passiv gegen sich selbst. Er weiß nicht voraus, was er schaffen wird; denn er ist nicht sein eigner Nachahmer.

„Der charakterfeste Mann aber weiß im allgemeinen, wenn auch nicht im einzelnen, welche Stellung er behaupten wird. Er ist fest nach außen; und inbezug auf die Wechsel der Umstände. Bei der Erziehung tritt an die Stelle dieser Festigkeit zum Theil die haltende Zucht." (W. VII, 661 f.)

---

8. „Zugleich steigende Vorstellungen. Diese sind verschieden in verschiedenen Altern. Beim Kinde nur wiederkehrende Anschauungen. Beim Knaben schon wiederkehrende Gesamteindrücke, mit knabenhaften Urtheilen. Beim Jünglinge Pläne und Vorsätze. Beim reiferen Jünglinge zum Theil isolirte Begriffe und Maximen. — Alles kommt darauf an, aus welcher Tiefe diese Vorstellungen hervorkommen; ob nahe dem Zustande der Begriffe, oder der Reihen, in welchen sie gegeben waren. Im ersten Falle ergeben sie in moralischer Hinsicht Maximen, im zweiten höchstens Pläne.

„Die Tiefe aber hängt wiederum von der allmählich entstandenen Verbindung der Vorstellungen ab. Waren alle sukzessiven Reproduktionen des nämlichen Gegenstandes schwach, so konnten sie wenig verschmelzen; daher denn auch die Isolirung schlecht geräth. Denn die Isolirung hängt davon ab, daß Reihen wie

A b c d e
A B C D E
$A\ \beta\ \gamma\ \delta\ \varepsilon$

sich in den hintern Gliedern stark hemmen, während A sich jedesmal stark reproduzirt. Wenn hingegen A, zum zweiten, drittenmale gegeben, die vorigen A nicht hoch hebt, oder wenn der Reihe, die daran hing, gar nicht Zeit gegeben wird, sich der neuen gegenüber zu heben, so können die Reihen sich auch nicht auslöschen, sondern es bleibt alsdann an jedem einzelnen A seine Reihe kleben. Daher wird dann die Reihe A b c d e jedesmal, so oft A b, oder A b c, neu gegeben wird, noch immer ungestört ablaufen, obgleich schon A B C D E, und vollends andere von A ausgehende Reihen, wenn ihrer viele sind gegeben worden, sich hätten so drein verwickeln sollen, daß A als isolirt hätte gelten können. —

„Das Kennzeichen eines zur Begriffsbildung aufgelegten Kopfes in frühern Jahren wird darin bestehen, daß er die Kontraste des Neuen gegen Altes stark fühlt. Denn dies Gefühl kann nicht ausbleiben, wo das Alte dergestalt aus der Tiefe hervorwirkt, daß sich das Neue daran bricht*).

„Zwar bei weitem nicht alle gefühlten Kontraste werden sich aussprechen. Aber häufiges Urtheilen wird dennoch nicht ausbleiben. Nur werden die Urtheile oft flach und voreilig sein, weil sie allgemein sein wollen, ehe die Abstraktion weit genug gediehen ist, um alles Zufällige als solches zu erkennen.

„Die Fragen der Kinder streben übrigens theils zur Reihenbildung, theils zum allgemeinen Urtheil. Aus der Reihenbildung kann beim Fortschritt des Gestaltens der Künstler, — aus dem Urtheilen der Denker erwachsen.

„Guter Unterricht vermag viel, um die Tiefe zu sichern, indem er das Alte wiederholend zurückruft. Auch kann und soll er gestaltend wirken, was so oft fehlt, oder höchst mangelhaft geschieht.

---

*) Es ist kaum möglich, daß sich ein junger Mensch, in welchem die zurückstoßende Kraft des Urtheilens lebhaft ist, ein Märchen aussinne. Umgekehrt, es ist kaum möglich, daß der Märchen-Erfinder — Mythologie-Bildner — scharf urtheilend ein wahres System erzeuge. Wohl aber kann der Märchen-Erfinder Systeme, wie sie zu sein pflegen, erzeugen aus schon gegebenen, in der Schule gelernten Begriffen. Der Trotzkopf wird dann, der Erfahrung zuwider, Idealist, Pantheist, und wer weiß was für ein politischer Schwärmer.

„Mit der Tiefe hängen starke Eindrücke zusammen. Sie werden selten aus dem unmittelbar Gegebenen allein entspringen; sondern schließen die Gefühle des Kontrasts gegen Früheres, dessen sie viel aufregen und vereinigen, in sich.

„Die Tiefe nimmt zu, vermöge der Wölbung und Zuspitzung." .... (W. VII, 651—653.)

---

9. „Tiefe. Von der Tiefe hängt die ganze Reihenbildung unter Begriffen ab. Sie setzt die Isolirung als geschehen voraus. Die Tiefe muß also für viele Begriffe gleichmäßig sein; sonst können die Begriffe einander nicht regelmäßig im Denken begegnen. — (Von der Tonlinie und Farbenfläche an gerechnet, alle qualitativen Kontinuen, alle Klassifikation und logische Gegensetzung.)

„Aber hier gewinnt durch den Unterricht der Schüler, ohne viel selbst zu thun. Anders ists für die moralische Selbständigkeit, die sich weit weniger, (wiewohl doch bedeutend) durch die Wirkung des Unterrichts fördern läßt. Aber der Schüler muß wenigstens entgegenkommen. Er muß willig sein zur Aneignung der Begriffe.

„Tiefe wächst durch Vertiefung: 1) weil sie Verweilung auf einzelnen Punkten in sich schließt; 2) weil jeder schon gebildete Allgemeinbegriff eine reproduzirende Kraft für die Folge wird.

„Allgemeine Urtheile erfordern die doppelte, gleichzeitige Vertiefung ins Subjekt und Prädikat. Allgemeines Denken eine vielfache Vertiefung.

„Sprachbildung ist hier bedeutend. Aber ihre Art von Korrektheit ergiebt doch eine Art von Pedanterei. Sie klebt am Faktischen, sucht ihre Belege in einer Anzahl von Einzelnheiten; vermeidet Verstöße durch einen schädlichen Kleinigkeitsgeist, der sich selbst lobt, weil er Unterhaltung findet im empirischen Wissen. Wie lieset der Philolog den Platon? —

„Vertiefung wird die Mutter der Einseitigkeit, wo nicht die universale Besinnung nachhilft. (Geist des Sammelns! — Exemplare für einen allgemeinen Begriff. Wappen. Schmetterlinge. Urkunden. Varianten. — Liebhaberei, im Gegensatze des praktischen Lebens.)

„Wie bringt man die Schüler dahin, daß sie nicht das Erstebeste hinschreiben? antworten? sich in den Kopf setzen? — Wie bildet man die Reihen dazu, daß sie auf den Fragepunkt hinlaufen? hier sich spannen? das Nachsinnen (die Vertiefung durch Reflexion) einleiten? überhaupt sich Mühe geben, um recht zu machen, was sie machen?*)

„Vor allen Dingen fordere man nicht vom Schüler, daß er mache, was er noch nicht kann! Keine Exerzitien ohne gehörigen Vorrath. Keine Syntax ohne Wortkenntniß und Uebung im Lesen. Keine Bearbeitung allgemeiner Sätze ohne Kenntniß des Einzelnen.

„Ferner: Vielfache Reihenbildung, ohne Eintönigkeit. Kein Mechanismus des Hersagens, ehe die Glieder der Reihe, die auswendig zu lernen ist, gehörig beleuchtet werden." (W. VII, 663 f.) — Vgl: dazu Anm. 105 unter 4.

---

10. „Sprachstudium vertieft die Begriffe; und ist in sofern unentbehrlich. Aber es bildet sie höchstens logisch; und nicht einmal bis zu Schlußketten. —

---

*) Bei schlechten Schülern hilft nur die persönliche Autorität des Lehrers. Da ist Zucht die Mutter des Unterrichts. So soll es nicht sein. Die Wissenschaft sollte Kraft genug haben. Eben so die Auktoren. — Söhne von Gelehrten werden oft leichtfertig und anmaßend. Warum? Sie haben von Jugend auf das Schwere leicht behandeln hören, sind gleichsam Vertraute des Großen ohne ihr Verdienst geworden — also nur in der Einbildung. — Andre stehn immerfort scheu in der Ferne, denn — ihr Umgangskreis war den Alten, und dem Großen, fremd. Daher Schwerfälligkeit.

„Der flache Verstand der Weltleute fängt von vielen Anfangspunkten zugleich an. Dabei dienen ihm kurze, aber viele Reihen. Die Sprachgelehrten stehen in sofern allerdings eine ganze Stufe höher. Sie bilden ihre Reihen aus Begriffen; jene nur aus Anschauungen.

„Es giebt auch eine unglückliche Tiefe des Sinnens und Brütens, die nirgends von der Stelle kommt.“ (W. VII, 664.)

---

11. „Triebe sind Abstraktionen. Weder die guten noch die bösen Triebe sind ursprünglich vorhanden; sondern was die Spannung der gleichen und nämlichen, nur unter Umständen verschieden wirkenden Vorstellungsgewebe bestimmt, das ist — für den reflektirenden Zuschauer, der auch im Innern sein kann und soll, — gut oder böse. Nun aber kommt es wegen des Charakterzugs, der hier im Begriff ist sich zu erzeugen, darauf an, wie die Reflexion eingreift. Erlaubt sich der Mensch das von andern richtig Getadelte, so wird er hiermit einen bösen Trieb in sich begründen; falls er es nämlich bei dieser Erlaubniß läßt, und nicht hintennach bereut. C'est le premier pas qui coute*); die folgenden ähnlichen Handlungen geben bald dem Handelnden selbst einen allgemeinen Begriff, von dem was zu thun sei, und von seiner Handlungsweise. (Aerger des Soldaten, der gewohnt war, vor dem Feinde seinem Affekt freien Lauf zu lassen; aber nun den Mitbürgern gegenüber nicht schießen darf.) Hält der Mensch das, was er innerlich widerstreben fühlt, für bloße Furcht und Feigheit: — so setzt dies voraus, die Reflexion sei schon verschwunden oder gar nicht bis zum Urtheil ausgebildet, nur der Nachklang des Affekts, den sie erregte, sei nachgeblieben.

„Von manchem Knaben wird gesagt: er treibt sich selbst! Was soll das bedeuten? Das wird selten überlegt. Der eine treibt sich wirklich, nämlich durch angenommene Maximen, oder auch durch Pläne und Absichten, welches alles selbst unter sich noch verschieden ist; — der andere ist im Zuge des unmittelbaren Interesse; die Arbeit ist ihm Bedürfniß. Beides kommt oft zusammen, aber in verschiedenen Verhältnissen und mit eben so verschiedenem Erfolge.“ (W. VII, 676 f.)

---

12. „Pläne und Maximen. Das Begriffsgewebe, was jeder sich für seine erlernte Kunst geschafft oder angenommen hat, dient in der Folge den Plänen. Je nachdem es beschaffen ist, treibt er absichtlich die Kunst, in der Meinung, es so recht zu machen, wenn er nämlich die Absicht hat, es recht zu machen. Der Mann mit festem Lebensplan hat im Voraus seine Reihen dessen, was zu thun und zu leiden sein werde, geordnet. Alles, was sich ereignet, vergleicht er mit dieser Reihe; durch sie mäßigt er sich in jedem Augenblicke.

„Aus reinen Maximen hingegen handelt der, welcher seinen Platz einmal hat, ihn ohne Sorge besitzt und ohne weitern Wunsch behält. Dahin gehören die rechtlichen Leute, Geschäftsmänner aller Art in ruhiger Lage. Reine Maximen sind hier nicht gerade hoch tugendhafte; es sind die, nach welchen fortgesetzt wird, was einmal als Lebensgeschäft oder als Dienst übernommen war. Die Spannung des Willens kann dabei gering sein; sie besteht nicht im Wählen, sondern darin, sich keine Abweichung von der Regel zu erlauben. Der kategorische Imperativ ist hiervon die höchste Potenz.“ (W. VII, 678.)

---

13. „Das Gewissen beruht nicht wesentlich auf der Sittlichkeit, und muß deshalb vor der sittlichen Selbstgesetzgebung erwähnt werden. Auch die Klug-

*) Es kostet nur den ersten Schritt.

heit hat ihr Gewissen; für dieses gilt jede Klage: C'est pis qu'un crime; c'est une faute!*)

„Noch früher aber entsteht das Gewissen des Lügenden, der roth wird. Denn einen solchen drückt noch kein Gesetz, sondern bloß die Wahrheit. Er weiß im Lügen nicht weiter fortzufahren, hier steckt er im Sumpfe, (denn der geübte Lügner, oder dessen Phantasie die Lüge willig ausmalt, wird nicht mehr erröthen;) dagegen entwickelt sich in ihm das ganze Wissen um die Wahrheit; obschon er diese Vorstellungsmasse in sich hemmen möchte. In diesem Wissen zeigt sich ein unbeherrschter, und der Herrschaft widerstrebender, psychologischer Mechanismus. Hingegen der geübte Lügner ist Herr seiner selbst. — Man muß sich in Materien dieser Art vor den Darstellungen der Moralisten hüten, die solchen psychologischen Gegenständen eine absichtliche Farbe geben, während sie selbst schlechte Psychologen sind." (W. VII, 679).

14. „Die Wirkung unwillkommner Wahrheit — dies scheint der Gattungsbegriff zu sein, unter welchem die Scham eine Art, und ferner die Scham in der Lüge eine Unterart ist. Man schämt sich auch wegen einer Ungeschicklichkeit, wegen eines Irrthums, dessen man sich überführt sieht. Und der Scham ähnlich ist die Verlegenheit, wenn ein Unglück an den Tag kommt, das man Mühe hat zu glauben. Man ist konsternirt, — ein schwer zu übersetzendes Wort! Immer will man eine Vorstellungsmasse entwickeln, welcher gerade entgegengesetzt eine andre im Bewußtsein unwillkürlich Platz nimmt, sei es, daß diese von innen oder von außen komme.

„Aber nur bei der Scham greift die Verlegenheit ins Innerste, in die Vorstellung von Sich. In andern Fällen wird der Gegenstand unter andern Objekten an seinen Ort gestellt. So auch wenn man von sich selbst jugendliche Thorheiten erzählt, ohne sich schämen zu wollen; man schneidet da sein ehemaliges Ich vom jetzigen ab; und stellt es rückwärts in die Zeit, in gehörige Entfernung. Dasselbe versuchen die, welche leichtfertig beichten; sie möchten gern mit sich selbst, wie mit einem fremden, seltsamen, — also doch merkwürdigen! — Objekte, ein Spiel treiben." (W. VII, 679 f.)

15. „Die moralische Beurtheilung anderer muß um so mehr als ein psychologisches Phänomen betrachtet werden, weil hierin die falsche Freiheitslehre ihren Sitz hat. „Wenn dieser Mensch von Jugend auf durch seine eignen Eltern ist verdorben worden, so entschuldige ich ihn." So sprechen nicht bloß Philosophen mit falschen Systemen, sondern so lassen sich auch selbst Frauen vernehmen. Auch diese also erfordern zur moralischen Beurtheilung eine vorausgesetzte Freiheit, — die nicht existirt; und sie wollen das moralische Urtheil unterdrücken, wo es gleichwohl vollkommen begründet ist. „Wenn er nicht anders kann, (meinen sie,) so ist er entschuldigt." Also, (schließen nun die Philosophen,) muß man behaupten, jedermann könne, sonst könnte das Sollen nicht bestehn. — Ursprünglich fragt gewiß niemand nach dem Können; hintennach erst wird man stutzig über dem Nicht-Können. — Man hat also das Können vorausgesetzt. Das heißt eigentlich: man hat nicht bloß geurtheilt, sondern zugleich den Anspruch gemacht: der Beurtheilte solle sich nach dem Urtheile richten, wenigstens in seinem Denken und Meinen. Diesen Anspruch nun, — da man den andern beherrschen wollte, — läßt man fahren, indem man hört: — „er kann nicht anders." — Also scheint der Irrthum darin seinen Sitz zu haben, daß mit dem Urtheil sich sogleich ein Anspruch verbindet." (W. VII, 680.)

*) Das ist schlimmer als ein Verbrechen, das ist ein Fehler! (Dies Wort soll der Polizeiminister Fouchs über die von ihm gemißbilligte Hinrichtung des Herzogs d'Enghien durch den Konsul Bonaparte gesagt haben — nach anderen soll es von Talleyrand herrühren.)

16. „Das Streben nach Selbständigkeit ist, so lange es in den gehörigen Schranken bleibt, eine löbliche Aeußerung moralischer Gefühle, welche sich durch die Ideen der Vollkommenheit und der innern Freiheit auch auf bestimmte Begriffe zurückführen läßt. Aber die Richtung dieses Strebens muß auf das Praktische gehn, nicht auf Lehrsätze; es muß Handlungen bewirken, nicht Meinungen. Wer sich für selbständiger hält, als er ist: der wird in Uebermuth verfallen, und sich über schlechten Erfolg seines Thuns zu beklagen haben.

„Wir sollen uns zur Selbständigkeit bilden, das heißt, wir sollen solche Gesinnungen und Grundsätze und Gewohnheiten in uns befestigen, daß wir auf den Wechsel der Umstände mit vollem Bewußtsein gleichförmig zurückwirken.

„Wir sollen uns aber nicht einbilden, mit dieser Selbständigkeit geboren zu sein. — Die Verwechselung eines praktischen Prinzips mit einem theoretischen ist die Hauptquelle der Irrthümer vom Ich und der transszendentalen Freiheit.

„Hievon abgesehen: ist leicht zu erkennen, daß sowohl das Ich, als die transszendentale Freiheit leere Formen sein würden ohne objektive Bestimmungen dessen, *was* wir seien und wollen. Die uns bekannten objektiven Bestimmungen sind aber sämtlich empirisch, und die leeren Formen existiren nur in der Abstraktion." (W. VII, 680 f.)

105. Ueber die Rücksichtnahme der Schulen auf die *Naturen* der Zöglinge vergleiche man besonders das Gutachten über Schulklassen (S. 381 f., 395) und Anm. 164.

Außerdem reihen wir hier noch einige Stellen aus den Aphorismen zur Psychologie über diesen Gegenstand an. — Es heißt daselbst:

1. „*Die Verschiedenheit der Köpfe und Naturen* erforschen heißt nichts anderes, als die verschiedenen Punkte angeben, wo die Hemmung, welcher aus physiologischen Gründen die geistige Regsamkeit ausgesetzt ist, eingreifen könne. Vorbereitung dazu ist die Erforschung derjenigen rein physiologischen Verschiedenheit, welche entsteht, wenn von den drei Hauptsystemen des Organismus entweder eins oder zwei zugleich oder alle drei fehlerhaft sind." (W. VII, 672.). Vgl. dazu oben S. 157 f.

---

2. „*Individualitäten.* Stämmige Naturen stehen den weichen gegenüber. Aber die stämmigen können moralisch sehr weich sein; und die weichen, wenigstens nicht im mindesten harten können durch die Gleichmäßigkeit ihres Thuns stark erscheinen. Anders die Schlaffen; diese sind darum nicht weich. Alle stemmen sich zuletzt gegen den Erzieher; offenbar; ohne Zweifel längst früher geheim. — Daß diese Unterschiede ursprünglich physiologisch sind, leidet keinen Zweifel. Die Stämmigen sind gesund; die Weichen sind mindestens zu Kränklichkeiten geneigt; ihr Leben ist organisch minder tüchtig. Bei den moralisch Weichen ist der Leib abhängiger vom Geiste. Die Schlaffen sind erregbar genug zum Lachen und Zürnen, aber es haftet nicht. Bei natürlicher Weichheit hängt sehr viel von der Elastizität ab und von ihrer Reaktion. (Ich selbst, C. St. [Karl Steiger.])" (W. VII, 674 f.)

---

3. „Es gehört zum Unterschiede der Individualitäten, daß einige, schon Kinder, anhänglich sind ans Alte, treue Naturen, andere das Frühere fallen lassen, und immer vom Neuen voll sind. Jene haben sich früh abgeschlossen, diese bleiben offen, weil sie schwach sind." (W. VII, 675.)

---

4. „*Verschiedenheit der Köpfe.* Die rein psychische Verschiedenheit wird gesucht werden können 1) in der Breite der Reihenbildung, 2) in der Tiefe der Reproduktion, 3) in der Eigenheit der Apperzeption, sofern sie von den herrschenden Vorstellungsmassen abhängt.

„1) Hängt theils mit der Erfahrung, theils mit Gelehrsamkeit zusammen.

„2) Der Tiefe schadet die Schnelligkeit des Reihenablaufens. Der Punkt, von wo in die Tiefe sollte gegangen werden, wird darüber aus dem Auge verloren. Umgekehrt sind die tiefen Köpfe eben darum langsam, wann sie der Reproduktion Zeit lassen. Die andern gehn nothwendig an vielem Warum und Wie gleichgiltig vorüber und leben in den Tag hinein. — Einen gewissen Grad von Tiefe erfordert der Witz, aber er macht plötzlich eine Seitenbewegung, um die parallelen Reihen fortzuführen, deren Eindruck sich gegenseitig verstärkt. Witz beweist nichts; lehrt auch eigentlich nichts; er findet nur mehr Sinn in Dingen und Worten, als streng genommen darin ist.

„Schnelles Auffinden der Beispiele zu einem Allgemeinbegriff ist eigentlich die Probe, daß der Allgemeinbegriff richtig erzeugt, und nicht — angelernt ist! (Falsche Tiefe, deren Schein vom Unterricht herrührt.)

„Auch kann Witz nicht gelernt werden. Aber man kultivirt ihn, inwiefern man der Flachheit wehrt, und die gute Laune fördert.

„Feines Gefühl zeigt auch Tiefe. Aber das Gefühl fesselt oft, und dann geht das Denken nicht gern tiefer. So wie der Witz, der auch dem tiefern Denken ein Ende macht, wo er befriedigt.

„Vieles Urtheilen giebt an sich nicht Tiefe zu erkennen. Aber Kinder, deren lautes Urtheilen oft zurückgewiesen worden, werden dadurch in die Tiefe getrieben, wofern das Quantum ihrer Geistesthätigkeit groß genug ist, um die hiemit verbundene Verminderung ohne Schaden zu ertragen.

„Tiefe wird schwerlich mit viel äußerem Handeln im Leben verbunden sein. Der tiefe Geist schweigt, indem er sinnt.

„Ohne Tiefe kein System allgemeiner Begriffe! Apperzeption durch höhere Vorstellungsmassen ist etwas ganz anderes; es gehört zu den Plänen; und zu Kunstproduktionen mit Geschmack.

„Ebenso ist die Tiefe nicht egoistisch. Aber —

„3) Apperzeption hängt sehr stark mit der individuellen Ichheit zusammen!

„Sie ist ganz anders fürs Wir als fürs Ich!" (W. VII, 673 f.)

IV. Zu dem Aufsatze „über Pestalozzis Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte."

106. Es war dies im Jahre 1799 in Burgdorf geschehen, nachdem er Pestalozzi 1797 zufällig in Zürich kennen gelernt hatte. Vgl. die Einleitung zum 1. Bande dieser Ausgabe, S. XXV, desgl. im vorliegenden Bande S. XXII, und Ziller, Herbartische Reliqu. S. 58.

107. Zu bemerken ist, daß Herbart allerdings die Auffindung der rechten Reihenfolge ganz anders verstand als Pestalozzi; diesem kam es zunächst nur auf die rechte Aufeinanderfolge der ersten Unterrichtselemente, Herbart dagegen auf die der gesamten Bildungsmittel an. Dieser innere Unterschied bei scheinbarer Uebereinstimmung erklärt sich daraus, daß Pestalozzis Bestrebungen mit jener Schrift sich erst öffentlich darzulegen begannen.

108. Vgl. hierzu in der Allg. Pädag. S. 55 (Bd. 1 unsrer Ausgabe). — Ueber die unmittelbar darauf erwähnten alphabetischen Namenregister Pestalozzis vergl. „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt," S. 125 f. in der Ausgabe der „Pädag. Bibliothek".

109. Man kann ein solches Register in Basedows Elementarwerk, namentlich im 3. Bande finden. Von allem etwas zu lehren, lag in der philanthropinistischen Richtung der Pädagogik, von dem bis dahin im Volksunterrichte

ganz unberücksichtigt gebliebenen Kenntnissen der Natur, der Erde, des Menschen u. s. w. wenigstens das Wichtigste, das Wissenswürdigste und Nothwendigste dem Volke in encyklopädistischer Weise als sogenannte „gemeinnützige Kenntnisse" zu vermitteln — immerhin ein Fortschritt gegenüber der alten Volksschule.

110. In den Aphorismen zur Psychologie heißt es ergänzend hierzu (W. VII, 675 f.):

„Es giebt ein Bedürfniß nach Unterricht bei Kindern, weil es ein Bedürfniß der Beschäftigung giebt. Das Meer der Vorstellungen ist nicht von selbst aufgeregt; gedankenloser Müßiggang ist aber auch Kindern nicht natürlich; sie können nicht ruhen*); und werden doch nicht vom ersten besten Spiel in diejenige angenehme Spannung versetzt, welche dem gelingenden Lernen eigen ist. Kennen sie diese einmal, so suchen sie selbst darnach. — Aber hier unterscheiden sich schon die guten von den schlechten Köpfen. Den schlechten wäre Kartenspiel das angenehm Spannende; und Jagd für den Leib und Streitlust. Die bessern freut Erzählung; die besten das Nachdenken, die Harmonie in den Gedanken. Die Weichern *fühlen* — Theilnahme und Geschmack!"

111. Man sollte hiernach meinen, daß Herbart den *Anschauungsunterricht* befürworte, wie er sich seit Pestalozzi als erster und wichtigster Gegenstand des Schulunterrichts vorzugsweise zur Pflege der Sinnes- und Sprachbildung bei den neueintretenden Kindern ausgebildet hat. Dies ist indes, wie auch aus dem Folgenden hervorgeht, nicht der Fall; vielmehr gestaltet sich dieser Unterricht bei Herbart in seinem ABC der Anschauung ganz zu einer geometrischen Formenlehre. Vgl. hierzu Karl Richter, der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. 2. Aufl. 1875, S. 113.

112. Es heißt daselbst (in der Schrift „Praktischer Unterricht in der Malerei") S. 200 auf die Frage: Welches das Erste sei, das ein Meister seinen Schüler lehren müsse: „*Antwort.* Da es nicht leicht ist, sogleich das Genie und den Charakter junger Leute zu entdecken, so ist es nothwendig, sie mit Zeichnung geometrischer Figuren den Anfang machen zu lassen, doch ohne Lineal und Zirkel, damit sie das Auge zur Richtigkeit gewöhnen, worin der Grund der Zeichnung besteht: denn es giebt keinen Gegenstand, dessen Umrisse und Formen nicht aus einfachen oder zusammengesetzten geometrischen Figuren und Linien bestehen. Wenn daher der Jüngling diese Figuren nach dem Augenmaß zeichnen kann, so wird er auch hierdurch geschickt, jede Sache genau zu zeichnen, und leicht alle Proportionen wahrnehmen." — Ferner S. 201 f. auf die Frage, ob es nicht besser sei, die menschliche Gestalt zeichnen zu lassen, die, wenn sie aus geometrischen Figuren zusammengesetzt sei, das auf einmal lehren werde, was man nach der andern Art auf zweimal lerne: „*Antwort.* Dieser Rath ist ganz und gar schädlich, weil die Schönheit des Kontorns [Umrisses] der menschlichen Gestalt von dem guten Ausdruck aller unbemerkbaren Linien und unterbrochenen Formen abhängt, die ein Ganzes von geometrischen Figuren bilden, welche so untereinander vermischt und vermengt sind, daß es einem jungen Menschen unmöglich ist, sie mit Deutlichkeit zu fassen, und dem Lehrer noch schwerer wird, nach diesen von der Genauigkeit des Blicks seines Schülers zu urtheilen: da es im Gegentheil zum Beispiel bei einem einfachen Triangel leicht ist, die Mängel und Fehler zu bemerken, die das Auge oder die Hand gemacht hat.... Es giebt Personen, die die Dinge mehr lang sehen als breit, und wieder andere umgekehrt. Einige halten in einer gewissen Entfernung alle Gegenstände für größer, und andere für kleiner. Deswegen halte ich es für dienlich, daß

*) Das Quantum der über der Schwelle regsamen Vorstellungen möchte doch das erste Entscheidende sein. In diese Regsamkeit mischt sich nun bei Kindern viel Körperliches, und das Verhältniß dieser Mischung bringt die ersten Unterschiede hervor. Turgor vitalis![81]) — In den sehr Lebenskräftigen, welche klein bleiben, scheint der Organismus sich selbst bedeutend zu zerstören, indem er sich wieder baut.

Jünglinge geometrische Figuren zeichnen, weil sich in den einfachsten Dingen die Fehler viel leichter entdecken lassen. Der Lehrer wird daher zum Beispiel bei einem Triangel durch Hilfe des Lineals und Zirkels den Mangel der Genauigkeit des Gesichts seines Schülers in einem Augenblick erkennen können." — Weiter heißt es S. 202 f.: „Leonardo da Vinci, der uns verschiedene Regeln der Proportion des menschlichen Körpers hinterlassen hat, thut den Ausspruch, daß die Geometrie den Malern nothwendig sei. Die Lehrer des Rafaels lehrten ihn mit einer außerordentlichen Genauigkeit zeichnen. Daher mußte er nothwendig anfangs einen äußerst sklavischen und trockenen Geschmack haben, den er nur alsdann verlassen konnte, da er die Antiken und die Werke des Michelangelo sah, die er nachahmte, weil er sich den genauesten Blick, den man nur haben kann, verschafft hatte . . . .; und wenn, da Rafael die Korrektheit von seinen Lehrern lernte, diese ihn zur nämlichen Zeit gelehrt hätten, ihren trockenen Geschmack zu vermeiden, und die Natur durch Hilfe der geometrischen Figuren zu zeichnen, so würde er nachher nicht genöthigt gewesen sein, seine Manier zu verändern." — Und endlich heißt es S. 204 auf die Frage, ob dieses geometrische Studium nicht bisweilen der Zierlichkeit und Leichtigkeit nachtheilig sein könne: „Antwort. Ganz das Gegentheil. Die Zierlichkeit besteht in der großen Manigfaltigkeit der krummen Linien und Winkel, und allein die Geometrie kann die Leichtigkeit verschaffen, diese Dinge mit sicherer Hand und mit den Eigenschaften auszuführen, welche verlangt werden. Allein ich behaupte nicht, daß dieses Studium der geometrischen Figuren allein die großen Maler bilden könne. Ich sage nur, daß, da die Korrektheit das bei ihnen am schwersten zu findende Stück ist und von der Genauigkeit des Blickes abhängt, sie durch kein anderes Mittel so leicht erlangt werden kann, als durch das Studium der Geometrie. Hierzu kommt noch, daß ein Jüngling der einen Monat sorgfältig geometrische Figuren zeichnet, mehr Genauigkeit lernen wird, als ein anderer, der Akademien zeichnet, in einem Jahre; und der erstere wird in Zeit von einem halben Jahr eine Figur gut hinstellen können, und einen guten Grund haben, um in den andern Theilen der Kunst Fortgang zu machen."

113. Ueber die „ästhetische Wahrnehmung" ist die Abhandlung „Ueber die ästhetische Darstellung der Welt", oben S. 109—124, desgl. im 1. Bande dieser Ausgabe S. 88 f., S. 96, S. 98 f. und S. 326 Anm. 86 am Ende, zu vergleichen.

V. Zur Vorlesung „über den Standpunkt der Beurtheilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode".

114. Herbart hielt im November 1800 zu Bremen vier Vorträge über das Bedürfniß der Sittenlehre und Religion in ihrem Verhältnisse zur Philosophie; — vgl. S. XXVII der Vorrede zum 1. Bande dieser Ausgabe.

115. Kant, der am 12. Febr. 1804 fast 80 Jahr alt starb, gab sein erstes berühmtes Hauptwerk, die „Kritik der reinen Vernunft" erst im Jahre 1781, also in einem Alter von 57 Jahren heraus.

116. Pestalozzis Schrift „Lienhard und Gertrud" ist — wenigstens in seinem ersten Theile — ein Volksbuch im besten Sinne des Wortes (vgl. S. X ff. der Ausgabe derselben in der „Pädag. Bibl."); — dagegegen sind die Elementarbücher: das Buch der Mütter, das ABC der Maßverhältnisse, das ABC der Zahlenverhältnisse durchweg trocken gehalten. Letzteres ist oben im Texte gemeint. —

117. Jene anonymen Schriften Fichtes: der „Versuch einer Kritik aller Offenbarung", der „Beitrag zur Berichtigung der Urtheile des Publikums über die französische Revolution" und die „Zurückforderung der Denkfreiheit, an die Fürsten Europas" erschienen 1792, 1793 und 1794, — die sein System darlegenden Schriften „Ueber den Begriff der Wissenschaftslehre oder der sogen. Philosophie" und „Grundlage und Grundriß der gesamten Wissenschaftslehre" aber ebenfalls 1794.

118. Wie Willmann bemerkt, rührt dieser Vers nicht von Goethe, sondern von Hölderlin (aus dessen Gedicht „Sokrates und Alcibiades") her.

119. Vgl. in der vorhergehenden Vorlesung S. 251.

120. Ueber die Bedingungen, wie der Mensch das wird, was er später ist, äußert Herbart in dem 1821 gehaltenen Vortrage „Ueber Menschenkenntniß in ihrem Verhältniß zu den politischen Meinungen" noch Folgendes (W. IX, 185—187):

„In wiefern auf die Menschengeschichte der Spruch paßt: es geschehe nichts Neues unter der Sonne, wiederholen sich in vielen Beispielen nur einerlei Erscheinungen und Lehren; und in dieser Hinsicht allein würde Geschichte wenig geeignet sein, Menschenkenntniß zu fördern. Aber aus einem andern Grunde muß die Summe von allgemeinen Bemerkungen über den Menschen, welche man Psychologie nennt, sehr nothwendig durch Geschichte ergänzt und berichtigt werden. Nämlich kein Mensch steht allein; und kein bekanntes Zeitalter beruht auf sich selbst; in jeder Gegenwart lebt die Vergangenheit, und was der Einzelne seine Persönlichkeit nennt, das ist selbst im strengsten Sinne des Wortes ein Gewebe von Gedanken und Empfindungen, deren bei weitem größter Theil nur wiederholt, was die Gesellschaft, in deren Mitte er lebt, als ein geistiges Gemeingut besitzt und verwaltet. Daher täuscht man sich sehr, wenn man die Beobachtung eines einzelnen Menschen für vollständig hält; man täuscht sich, wenn man das Manigfaltige in ihm, und man täuscht sich nochmals, wenn man die Einheit dieses Manigfaltigen, sei sie nun wirklich vorhanden oder nur hineingedacht, als bezeichnend für das Ursprüngliche seines Wesens ansieht. Das wahre Ursprüngliche des menschlichen Geistes ist vollkommen einfach; eben deshalb enthält es nicht das Mindeste von der Manigfaltigkeit der Gesetze, welche die Psychologen in dem Denken, dem Wollen, dem Empfinden zu bemerken glauben, sondern diese Gesetze entstehen erst mit den Gedanken und aus denselben; auch sind sie nur deshalb allgemein, weil die Bedingungen ihrer Erzeugung in den menschlichen Seelen überall gleichartig sind. . . .

„Mag man aber durch Spekulation oder auch bloß durch Erfahrung den Menschen kennen: wofern man nur sich gewöhnt, nie die Auffassung des Einzelnen allein für vollständig zu halten, sondern ihn stets mit seiner Umgebung und in seiner Zeit zu betrachten, so wird leicht erhellen, daß in jedem Menschen eine ihm eigenthümliche Form, und ein auf ihn zufällig übertragener Stoff von Gedanken und Meinungen unterschieden werden müsse. Die eigenthümliche Form besteht in dem Temperament, und in einem, von Jugend auf beinahe gleichbleibenden, durch keine Erziehung und keine Schicksale abzuändernden Rhythmus der geistigen Bewegungen. Hingegen die ganze Masse der Vorstellungen kommt eben so gewiß wie die Muttersprache von außen; und würde mit einer andern vertauscht werden, wenn wir das neugeborne Kind des Engländers nach China, das des Chinesen nach Paris verpflanzten, ohne Kunde und Begleitung aus dem väterlichen Hause. Diese Masse der Vorstellungen ändert sich aber auch ohne Verpflanzung durch die Zeit. So werden unstreitig deutsche Kinder jetzt mit ganz andern Darstellungen der deutschen Geschichte, und hiedurch mit ganz andern Nationalgefühlen ernährt, als dies vor der Schlacht bei Leipzig, und vor dem doppelten Einzuge in Paris der Fall sein konnte. Nur ist eine solche Veränderung nicht plötzlich und nicht durchgreifend.

Sehr vieles von dem, was den jungen Deutschen jetzt beschäftigt, ist noch genau das Nämliche, als was vor zwanzig Jahren sich darbot. Daher verräth sich die Zufälligkeit des Gedankenstoffes nicht bloß darin, daß dem Einzelnen eine veränderte Umgebung auch eine andere Summe von Vorstellungen würde zugeführt haben, sondern überdies sind die Theile dieser Summe einander selbst zufällig, und einer dem Laufe der Dinge anheim gestellten Umwandlung durch neue Zusätze und Ausscheidung des Alten unterworfen."

121. Lilliput und Brobdingnag kommen in des berühmten englischen Satirikers Jonathan Swift (1667—1745) vollendetster Schrift, der allbekannten politischen Satire „Gullivers Reisen" vor; jenes ist das Land der Diminutivmenschen, der Zwerge, dieses das Land der Riesen.

122. Daß Herbart hier nicht jene bloß angenehm unterhaltende, oder künstlich erleichternde Lehrart meint, wie sie von Basedow anempfohlen wurde, geht zur Genüge aus andern Aeußerungen hervor (vgl. oben S. 251 und Anmerkg. 52, S. 304 f., desgl. Anm. 60 S. 310 im ersten Bande dieser Ausgabe); vielmehr meint Herbart damit eine der kindlichen Entwickelung und Erfahrung sich anpassende, ein vielseitiges Interesse anregende und fördernde Methode.

VI. Zur „Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik".

123. Ueber den Rückblick in die eigenen Jugendjahre vgl. außer S. 272 f. noch oben S. 319 f.

124. So sehr auch Herbart in seinen Ansichten von Niemeyer abwich, so hoch schätzte er ihn doch persönlich und so häufig wies er auf jenes gediegene, für die damalige Zeit „die Summe der heutigen Pädagogik so deutlich als konzentrirt darstellende Werk" hin, von dem er anderwärts, am Ende der „Kurzen Darstellung eines Planes zu philosophischen Vorlesungen" (W. I, 371) äußert, es möchte von der Seite der Darstellung der pädagogischen Wissenschaft, die man mit einem Lieblingsworte sehr praktisch nenne, „wohl wenig mehr geleistet werden können, als was, klassisch zusammengedrängt, sich in dem bekannten Niemeyerschen Werke findet." — Vgl. außerdem die Hinweise im 1. Bande dieser Ausgabe S. 59, 130, 192, 193, 212, 274, 279, 347, 365, sowie im vorliegenden Bande S. XX, 149, 173, 273, 401 ff., 417, 423 f. und Anm. 130.

125. Herbart weist hier auf eine der 12 Thesen hin, durch deren öffentliche Vertheidigung er sich am 23. Oktober 1802 die venia legendi erwarb (vgl. S. XXVIII des 1. Bandes dieser Ausgabe), und deren drei letzten sich auf die Pädagogik bezogen: daß sich die Pädagogik nicht allein auf Erfahrung stütze (ars paedagogica non experientia sola nititur), daß Poesie und Mathematik in der Erziehung der Kinder Hauptkräfte seien (in librorum educatione Poëseos et Matheseos maxima vis est), und daß die Unterweisung der Kinder mit dem Griechischen, und zwar mit Homers Odyssee, nicht mit irgend einem Prosaiker, am wenigsten aber mit Vorausschickung einer Chrestomathie zu beginnen sei (institutio liberorum a Graecis literis incipienda, et quidem ab Homeri Odyssea, nullo omnino prosaico, minime autem chrestomathico libro praemisso). Vgl. Herbarts Kleinere philos. Schriften I, S. LVIII f.

126. Es ist dies z. B. von Kant in der Abhandlung „über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis" geschehen.

127. Ueber die pädagogische Erfahrung und ihren Werth vgl. man Bd. I, S. 5 f. dieser Ausgabe.

128. Ueber den pädagogischen Takt vgl. man S. 23 und 37 und Anm. 30 im 1. Bde. dieser Ausgabe.

129. Vergl. hierzu Anm. 4 und Anm. 20 im 1. Bde. dieser Ausgabe.

130. Ueber das Verhältniß der pädagogischen Wissenschaft zur Philosophie äußert sich Herbart noch am Schlusse der „Kurzen Darstellung eines Plans zu philosophischen Vorlesungen" (1804). Nachdem er über das Studium und den Vortrag der Philosophie, sowie über die einzelnen Zweige derselben sich ausgesprochen, fährt er fort (W. I, 371):

„Es ist noch übrig, der pädagogischen Vorträge zu erwähnen, welche sich auf die Grundideen der vorigen stützen, ohne dieselben gerade paragraphenweise zu zitiren. Hier vereinigt sich beides, die rein deterministische Ansicht der theoretischen Philosophie und die Festigkeit und Höhe der praktischen Ueberzeugungen. Ohne die letzteren hätte die Erziehung keinen Zweck; ohne jene müßte die Ausführung für unmöglich erklärt werden. Denn die Erziehung will ins Innere des Gemüths dringen; nicht um irgend eine Thätigkeit hineinzubringen, aber um die vorhandene für jedes Vortreffliche zu bestimmen. Dies setzt Ideen des Vortrefflichen, — und es setzt ein Kausalverhältniß voraus zwischen Zögling und Erzieher. — Die Darstellung der Wissenschaft ist nicht, was man mit einem Lieblingsworte sehr praktisch nennt; ohne Gelegenheit zu unmittelbarer Ausführung möchte von der Seite wohl wenig mehr geleistet werden können, als was, klassisch zusammengedrängt, sich in dem bekannten Niemeyer'schen Werke findet. Dagegen hat bisher die Philosophie nicht gar viel für das pädagogische Denken gethan; und gleichwohl muß dieses eine der anziehendsten geistigen Beschäftigungen für jeden werden können, der irgend einmal Vater zu sein hofft; sobald man die Erinnerung an so manche unangenehme Kleinigkeiten, die sich in die Ausführung mengen, aus den höhern, und ohnehin ziemlich weitläuftigen Ueberlegungen wegläßt. Vielleicht wird künftig, bei genauer ökonomischer Abmessung aller Theile des pädagogischen Vortrags, noch eine konzentrirte Psychologie oder Anthropologie darin Platz finden; diese interessante Kenntniß, gleich in ihrer interessantesten Anwendung betrachtet, könnte sich desto eher einem so gemischten Auditorium empfehlen, wie es diese Vorträge sich wünschen."

131. Hierzu ist die erste Hälfte des 6. Zitats in der 104. Anmerkung aus den Aphorismen zur Psychologie zu vergleichen: „Richtiges Schließen, und richtiges Messen und Rechtlichkeit haben eine genaue Verwandtschaft" ꝛc. S. 469.

VII. Zu den Schriften aus dem pädagogischen Seminare zu Königsberg.

132. Man vergleiche hierzu im 1. Bande dieser Ausgabe S. 119. Anmerkung.

133. Aus gleichen Gründen eignen sich große Lehrerversammlungen durchaus nicht zu einer gründlichen und gedeihlichen Erörterung pädagogischer Fragen — ganz abgesehen davon, daß in solchen Versammlungen häufig genug diejenigen, welche Schlagwörter des Tages, allgemeine Phrasen, wohlfeile Witze und dergl. geschickt anzubringen und einzuflechten verstehen, damit die Menge bestechen, während die guten Gründe anderer wegen deren geringerer Redefertigkeit ungehört bleiben.

134. Vgl. dazu oben S. 154 f.

135. „Das einzelne Wirkliche in der Mitte der benachbarten Möglichkeit betrachten," darüber vergl. Anm. 58 im 1. Bande dieser Ausgabe.

136. In den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 499) heißt es über die Schulen, ihr allgemeines Bedürfniß und ihre Wirksamkeit:

„Dem Schulwesen liegt immer ein sehr allgemeines Bedürfniß nach Unterricht für viele zum Grunde. Dabei wird die Wirksamkeit der Lehrmittel vorausgesetzt, aber nicht pädagogisch mit Rücksicht auf die Verschiedenheit der Individuen erwogen."

137. Es erinnert dies an eine Stelle in Schillers Piccolomini, 1. Akt, 4. Szene, wo Max über Wallenstein sagt:

„Und eine Lust ists, wie er alles weckt
Und stärkt und neu belebt um sich herum,
Wie jede Kraft sich ausspricht, jede Gabe
Gleich deutlicher sich wird in seiner Nähe!
Jedwedem zieht er seine Kraft hervor,
Die eigenthümliche, und zieht sie groß,
Läßt jeden ganz das bleiben, was er ist;
Er wacht nur drüber, daß ers immer sei
Am rechten Orte."

Man vergleiche außerdem hierzu Anm. 105.

138. Karl Leonhard Reinhold, geboren 1758 zu Wien, dann Klosterbruder, Novizenmeister und Lehrer der Philosophie im Barnabitenkollegium zu Wien, wurde, nachdem er in Weimar zur protestantischen Kirche übergetreten und Wielands Schwiegersohn geworden, 1787 Professor der Philosophie in Jena und 1794 Professor in Kiel, wo er 1823 starb. Anfangs durch seine Schriften und Vorträge erfolgreich für das Verständniß der kritischen Philosophie Kants wirkend, unternahm er es dann, dessen Lehrbegriffe tiefer zu begründen und aus den höchsten Prinzipien der philosophischen Selbsterkenntniß, aus dem Grundbegriffe der Vorstellung zu entwickeln, fand aber damit wenig Beifall. Wie an Kant, so lehnte er sich noch an Fichte an und suchte sich auch Herbart zu nähern, so daß er es zuletzt mit allen Parteien verdarb.

Ueber Fichtes Idealismus und seine Lehre vom Ich, desgleichen über Schellings pantheistisch-poetische Naturauffassung und seine Identitätsphilosophie vergleiche Anm. 57 im 1. Bande vorliegender Ausgabe.

139. Vgl. im 1. Bde. dieser Ausgabe S. 173 f., und Anm. 110 im vorliegenden 2. Bande.

140. Ueber die frühe Begründung der Religion vgl. S. 120 f., sowie im 1. Bande unserer Ausgabe S. 77 und Anm. 66.

Auf die gleich im Folgenden abwehrend erwähnten „modernen Empfehlungen der Religion" hatte Herbart umsomehr Grund hinzuweisen, als sie — namentlich nach den Befreiungskämpfen mehr und mehr Boden gewinnend — später gerade in Königsberg zu bedenklichen Ausschreitungen führten, indem hier unter Führung der Prediger Ebel und Diestel sich eine aus vielen Gliedern der höhern Stände beiderlei Geschlechts bestehende „seraphische Gemeinde" bildete, welche religiöse Konventikel abhielt und dabei — ein fast charakteristisches Zeichen des Konventikelwesens — unter allerlei religiös-mystischen Formen einem Kultus sinnlicher Lüsternheit fröhnte, so daß die Regierung, nachdem sie bereits 1825 vor jenen Versammlungen gewarnt hatte, dieselben endlich 1835 des öffentlichen Skandals wegen untersagte und gegen die Theilnehmer eine langwierige Untersuchung von fraglichem Erfolge einleitete. — Vgl. oben S. 351 f.; desgl. S. 361 im 1. Bande vorliegender Ausgabe.

141. Eigentlich ist nach Herbart das Verhältniß umgekehrt; als Hauptzweige des Unterrichts sollen (gemäß der beiden Quellen unserer Kenntnisse: Umgang und Erfahrung) Geschichte und Naturkunde gelten und der ersteren die Sprachen, der letztern die Mathematik als Hilfsmittel sich anschließen. Vgl. im 1. Bde. dieser Ausgabe S. 158 f., sowie ebenda Anm. 42.

VIII. Zu den Schriften „über das Verhältniß des Erziehungs- und Schulwesens zu Staat und Kirche."

142. Hierzu ist der Abschnitt in der Allg. Pädagogik „Das Leben und die Schule" (Band 1, S. 87 ff. unserer Ausgabe) zu vergleichen.

143. Das Bureau de l'opinion publique war nichts anderes, als die noch jetzt von den Regierungen größerer Staaten unterhaltenen sogen. „Preßbureaux", welche die Aufgabe haben, durch Abfassung politischer Artikel und deren Uebermittelung an zugängliche Zeitungen die „öffentliche Meinung zu machen" und im Sinne der Regierungspolitik zu beeinflussen. Außerdem hatte Napoleon schon durch ein Gesetz vom 17. Jan. 1800 nicht nur die Zahl der politischen Journale auf 13 beschränkt, sondern auch diese bei einer feindlichen Haltung gegen die Regierung mit der Unterdrückung bedroht, so daß also die Presse, ganz abgesehen von den rein offiziellen, der Regierung ganz zur Verfügung stehenden Blättern, gleich anfangs zu einem bloßen Werkzeuge der Regierung und Verwaltung gemacht wurde. — Nicht besser war es inbetreff des Unterrichts. Die 1808 gegründete kaiserliche Universität bestand aus einer Körperschaft für den Unterricht, die, nach ihrer Zusammensetzung eine Art von chinesischer Gelehrtenkommission bildend, im ganzen Kaiserreiche mit der öffentlichen Erziehung beauftragt war und das ganze Unterrichtswesen bis auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände und ihre Ertheilung herab in die Gewalt der Regierungspolizei brachte, so daß also auch die Schule der Freiheit ihrer Entwickelung beraubt und zur Dienerin der persönlichen Interessen Napoleons gemacht wurde.

144. Hiermit mag verglichen werden, was Herbart anderwärts, in der „Kurzen Encyklopädie der Philosophie", 2. Abschnitt, 9. Kap., §. 234, über das Verhältniß zwischen Politik und Pädagogik sagt. Es heißt da (W. II, 347—349):

„Daß Politik und Pädagogik stammverwandt sind, braucht kaum noch gesagt zu werden. Einerlei praktische Philosophie zeigt beiden das Ziel; einerlei Psychologie beiden die Mittel und Hindernisse; ohne praktische Philosophie und Psychologie sind beide nichts als Routine, die, wenn auch großen und genialen Künstlern nachgeahmt, sich doch nicht zu allgemeiner Wissenschaft erhebt. Aber auch jene zwiefache Auffassung, da sich der Staatsmann bald als allvermögenden Lenker des Staats, bald als bloßen Beobachter dessen, was ohne ihn und unbekümmert um ihn durch die vorhandenen, in Wirksamkeit schon begriffenen Kräfte geschieht und geschehen wird, betrachtet, — diese Verschiedenheit des Gesichtspunkts kann auch der praktische Erzieher nicht abweisen. Daher muß die Wissenschaft einerseits ein hohes Ziel aufstecken, und alles Thun als dorthin gerichtet bezeichnen; andrerseits bekennen, daß sehr oft das Mögliche viel mehr, als das was sein soll, in Frage kommt, damit die Beobachtung lehre, was man thun könne, und was man dagegen nicht unternehmen solle, um nicht die Zeit zu verderben.

„Indessen bei allem Parallelismus zwischen Politik und Pädagogik läßt sich doch auch ihre bedeutende Verschiedenheit nicht verkennen. Zwar der Erzieher regiert im Kleinen und Kleinsten, der Staatsmann im Großen und im Größten; allein die Regierung hat das Gegenwärtige im Auge; wenn nun dies dem Staatsmann viel, dem Erzieher weit weniger Sorge macht, so liegt der Grund nicht bloß in dem verschiedenen Umfange eines sehr großen und des anderen ohne Vergleich kleinern Wirkungskreises, sondern die pädagogische Thätigkeit hat auch, ihrem größern Theile nach, eine andre Richtung. Zwar beide haben außer der Gegenwart, die ihren Blick nicht beschränkt, auch die entfernte Zukunft zu bedenken; allein der Staatsmann weiß, daß auch die kommenden

Jahre und Jahrhunderte ihre Staatsmänner haben werden; hingegen die Erziehung hört irgend einmal auf, und was in reifern Jahren der Zögling aus sich selbst machen werde, machen könne, eben dies soll durch die Erziehung vorbereitet sein. Dazu dient vorzugsweise der Unterricht, welcher den Gedankenkreis des Zöglings ordnet und bereichert. Die Politik wird hierzu kaum ein passendes Seitenstück aufweisen können und wollen; der Gedankenkreis im ganzen Staate ist Sache eines höhern Bildungsprozesses, als daß jemand denselben planmäßig vorzeichnen könnte. Daher überwiegt nicht für die Politik, wohl aber für die Pädagogik die Sorge um die Zukunft.

„Dies nun wurde in früherer Zeit von den Pädagogen nicht gehörig erkannt. Darum galt entweder die Zucht mehr als der Unterricht, — und dabei wurde sie mit der Regierung der Kinder vermengt und verwechselt, — oder den Unterricht behandelte man als eine Sache des Wissens viel mehr als der Bildung. So lange die Psychologie an den sogenannten Seelenvermögen klebte, konnte sie nicht viel dagegen ausrichten. Ihr zufolge hätte man diese Seelenvermögen in die Schule nehmen müssen; danach konnte man Bücher abtheilen, aber nicht eine wirkliche Praxis anordnen."

145. Ergänzend seien hier noch zwei Stellen aus den Aphorismen zur praktischen Philosophie angefügt; es heißt da (W. IX, 404):

„Religionsgesellschaft, Kirche. Kein strenges Recht zu äußerer Religionsübung; kein Recht, solche zu erzwingen. Aber große Aufmerksamkeit auf die Kirche, sofern sie, weiter reichend als die Rechtsgesellschaft, eine äußere Macht für oder gegen dieselbe werden könnte; Aufmerksamkeit auf die Einzelnen, sofern ihr Kultus ein Bekenntniß sittlicher Gesinnung ist. — Starke Neigung der Gläubigen, andere Einstimmende zu finden. Der Glaube verbrüdert die Menschen! und spaltet sie! Er gehört zu den stärksten geselligen Kräften. Daher Wichtigkeit einhelliger Religionsübung. Je mehr Sekten, desto mehr Zerfall der Gesinnungen und des Vertrauens. Daher möglichst wenige Symbole! Sonst verengt man den Kreis, worin Einhelligkeit stattfinden kann. Also: Präsumtion für freien, jedoch anständigen und niemand beunruhigenden Kultus. Uebrigens gehört dies zum Kultursystem. Aristokratie der Kirchenlehrer, wegen der Unwissenheit der meisten Kirchenglieder. Monarchie der Beaufsichtigung, damit die verschiedenen Lehrer nicht offenen Streit beginnen."

Und ebenda, wo Herbart über den Gemeingeist, seinen Ursprung und seine Gefährdung redet, heißt es (W. IX, 448 f.):

„Es ist vorerst Gemeingeist, der alle echte Gesellschaft stiftet. Aber dieser kann sehr verschieden, durch hervorragende Personen, oder durch Objekte eines allgemeinen Strebens, oder durch Noth hervorgerufen sein, und — er durchdringt nicht unmittelbar die Dienenden, die nur als Werkzeuge mitwirken. Aus ihm entstehn Formen und Dogmen; und allmählich eine starre Herrschaft derselben. Von ihm sucht man sich zu befreien, wenn andre Umstände einen andern Gemeingeist erzeugen. Nun führen aber die Versuche nicht immer zu einem wirklich bessern Zustande; dann fühlt man sich von einer Nothwendigkeit befangen, die man nicht kennt, und daraus entsteht wachsende Spaltung der Meinungen. Der Gemeingeist leidet, der Staat ist ungesund (im psychologischen Sinne). —

„Wahres Wissen wird die Einhelligkeit wieder erzeugen, und mit ihr den dauernden Gemeingeist. Indem wir daran glauben, daß die Menschheit zum Fortschreiten geschaffen sei, setzen wir nothwendig voraus, daß ein hinlänglich bestimmtes Wissen könne gewonnen und verbreitet werden, um solche Einhelligkeit zu erlangen, bei welcher Formen und Dogmen nicht mehr aufgedrungen, sondern allgemein als richtig anerkannt und im Ganzen gern befolgt werden. Dies ist durchs Christenthum in den Hauptzügen schon geschehen; da-

her im Ganzen die Ueberlegenheit der unter dem Einflusse des Christenthums gebildeten Staaten."

Vgl. auch die folgende Anmerkung, sowie Anm. 79 und 191.

146. Aus der kurzen Encyklopädie der Philosophie reihen wir hier noch eine Stelle über Kirche und Schule an, deren erster Theil dem Inhalte nach an die vorige Anmerkung anknüpft. Sie lautet (W. II, 63):

„Es entstehen ... Kirchen, indem die Menge sich in solche Gruppen sondert, deren jede es möglich findet, sich für einverstanden in den Hauptpunkten der Religion zu erklären. Diese Kirchen fodern von keinem ihrer Mitglieder, daß es sich ganz vollständig und ganz laut über alle seine Meinungen ausspreche; im Gegentheil, es liegt ihnen daran, daß die Aeußerungen der Mißhelligkeit, des Schwankens und Zweifelns von Einzelnen möglichst zurückgehalten werden, um andre nicht irre zu machen, und dadurch das Geschäft der Geistlichen zu erschweren.

„Die Kirche nun bezieht sich auf die Schule, aber sie beherrscht sie nicht. Denn sie sorgt für die Ergänzung dessen, was in der Schule von Gütern, Pflichten, Tugenden gelehrt wird; die Ergänzung aber setzt das zu Ergänzende voraus. Daher kann es der Kirche begegnen, von der Schule aus reformirt, und durch die Reform gespalten zu werden; wie solches dem Christenthum begegnete, als in der Kirche die nöthige Gelehrsamkeit war vernachlässigt worden, und diese sich aus eigner Kraft wiederherstellte. Ein trauriger Umstand, der jedoch nicht zu vermeiden steht, wenn das Uebel einmal da ist."

147. In der Vorrede zur „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft."

148. In der Rezension von A. Kapps Schrift „Platons Erziehungslehre u. s. w." (Göttinger gelehrte Anzeigen, 1835, Nr. 70 und 71, S. 703 f.) äußert sich Herbart über die Zeit Platons noch dahin, „daß Sklaverei und Zurücksetzung des weiblichen Geschlechts bei den Griechen das ganze Familienleben aus seiner rechten Lage brachten; daß hierdurch die Erziehung, welche zunächst Angelegenheit der Familien ist und stets bleiben muß, in Gefahr gerieth, als bloßes Mittel für die bürgerlichen Verhältnisse betrachtet zu werden; womit noch zu verbinden ist, daß die freigebornen Kinder nicht wie bei uns Griechisch, Latein u. s. w. in der Schule zu lernen brauchten, daß es daher eine ernsthafte Frage werden konnte, wie viel Jahre lang die Kinder Musik, und in welchen Tonarten lernen sollten — und was dergleichen Dinge mehr sind, die, wenn sie ja zu den heutigen Beschäftigungen der Jugend irgend ein bemerkbares Verhältniß haben, wenigstens einer völlig veränderten Auffassung unterliegen, wodurch die Angaben Platons, je mehr man sie ins Einzelne verfolgt, um desto mehr ihre praktische Bedeutung für uns verlieren. Oder meint man (um nur ein Beispiel anzuführen), daß da, wo christlicher Religionsunterricht in die Gemüther eindringt, die Besorgniß des Platon wegen der Wirkung des Homer und anderer Dichter noch in Betracht komme? Wer im Ernste den Homer für die heutige Jugend fürchtet, der lasse nur daneben die Märchen der 1001 Nacht oder Musäus Volksmärchen lesen, und die Erfahrung wird ihm zeigen, wie leicht in dem heutigen Gedränge dessen, was sich der Jugend darbietet, die verschiedenartigen Eindrücke einander gegenseitig auslöschen. Und Platon, der es für eine Staatsangelegenheit von größter Wichtigkeit hielt, daß nichts an der Musik und Gymnastik verändert werde, was würde er sagen, wenn er bei uns in einem Lesekabinet die französischen und englischen Zeitungen neben den deutschen liegen sähe?" —

149. In der Rede: „Ueber die Unmöglichkeit, persönliches Vertrauen im Staate durch künstliche Formen entbehrlich zu machen," spricht sich Herbart über die Rousseausche Staatsidee noch ausführlicher dahin aus (W. IX, 232 f.):

„Nirgends soll Willkür sein; überall soll die Pflicht herrschen. Weder unten noch oben in der Gesellschaft hört das Sollen auf; wir alle, ohne Ausnahme, sollen auf unsern Posten stehn, und es ist durchaus nicht erlaubt, den Staat als Werk eines beliebigen Kontrakts zu beschreiben. Rousseau mag für seine Person Entschuldigung finden; aber für seine Lehre giebt es keine haltbare Vertheidigung. Es heißt die wahre Natur des Staats auf den Kopf stellen, wenn man ihn nach Art einer Handelsgesellschaft betrachtet, die auf größten gemeinsamen Gewinn ausgeht, und die sich wohl nach Belieben auflösen könnte, wenn andere Hoffnung auf größern Vortheil sich ihr eröffnete. Man wird sich, wenn das oben Gesagte Befremden erregt, nur nöthig haben zu erinnern, daß Frankreich seine Verirrung einst so weit trieb, auch die Ehe für einen bloßen bürgerlichen Kontrakt zu erklären. Dagegen hat sich längst der gesunde Verstand empört, und begriffen, daß Verbindungen, woran die Natur den ordnungsmäßigen Zuwachs des menschlichen Geschlechts geknüpft hat, sich einer strengen Ueberlegung aller Pflichten unterworfen finden, welche aus solcher Naturordnung entspringen. Nicht minder verpflichtet ist jedes Volk. Es soll seine Geschichte fortsetzen. Es soll in jedem Moment die nächsthöhere Stufe seiner sittlichen Veredelung erstreben, wenn es kann; wo nicht, wenigstens die jetzige als feste Basis den Nachkommen überliefern. Hier ist nichts von Willkür eines Kontrakts, sondern der Verein des Volks in Sprache, Kirche, Gesetz und Sitte ist ein gegebenes Werk der Natur, und das Gebot der Pflicht schreibt die Bewegung vor, zu welcher man vereinigt ist."

150. Als Ergänzung über die praktische Bildung der Erzieher theilen wir hier noch einige Stellen aus Herbarts Rezension über die Schrift Brzowska's „Die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität u. s. w." in den Göttingischen gel. Anzeigen 1837 Nr. 152 mit. Es heißt daselbst S. 1515 f. (W. XII, 770):

„Praktische Erziehung in einem kleinen Kreise so zu veranstalten, daß dadurch jungen Männern, die sich dem Lehrstande widmen, Gelegenheit zur nöthigen Vorübung gegeben werde, ist die Aufgabe eines pädagogischen Seminars. Möglichst klein muß dieser Kreis sein, schon deshalb, weil jede Uebung, und so auch die pädagogische, vom Einfachern zum Zusammengesetztern fortschreiten soll, und weil aus der Anhäufung einer größern Menge von Zöglingen allemal Schwierigkeiten entstehen, welche theils auf die Disziplin drücken, theils den Unterricht in ein gewisses Geleise hineinbringen, aus welchem er, wo es auf Verbesserung der Lehrmethoden ankommt, nicht leicht herausgehen kann. Auch in einem kleinen Kreise noch bleibt die Schwierigkeit, zugleich für die Zöglinge und für zweckmäßige Uebung der Seminaristen zu sorgen, sehr groß; und man wird sie niemals ganz überwinden, wenn einerseits die Zöglinge nach dem Belieben der Eltern ein- und austreten, andererseits nicht immer junge Männer genug in der Nähe sind, welchen, als Seminaristen, man den Unterricht in den verschiedenen Lehrfächern anvertrauen kann. Letzteres gilt insbesondere da, wo vom gelehrten Unterricht die Rede ist; denn dazu ist unstreitig Gelehrsamkeit die erste — und doch nicht die einzige Bedingung, denn das pädagogische Talent muß hinzukommen." ....

Auf die Klage Brzowska's, daß der Vortrag der Pädagogik, — für welchen er Encyklopädie und Methodologie der pädagogischen Wissenschaften, allgemeine Pädagogik, das Unterrichtswesen (Didaktik und Methodik), Religionsunterricht, Schulkunde, Schuldisziplin, Schulrecht, Erziehung in Familien, Pensionsanstalten und Waisenhäusern, Geschichte der Erziehung und des Schulwesens, Bücherkunde der Pädagogik und Staatspädagogik als Disziplinen aufführt, — auf den Universitäten zu kurz sei, entgegnet Herbart a. a. O. S. 1518 f. (W. XII, 771 f.):

„Diese Sache liegt anders. So wenig auf Quarta die Lektionen der Prima passen, ebenso wenig kann in den Jahren des akademischen Studiums schon

das ganze Gewicht theils dessen, was sich auf Erfahrungen des spätern Lebens bezieht, theils der Konsequenzen, die aus einer Wissenschaft in die andere übergehen, fühlbar gemacht werden. Nicht auf die Menge der Vorträge kommt es an, sondern auf die Vorbildung und Aufmerksamkeit, die dazu mitgebracht wird. Staatspädagogik nützt denen nicht, welche vom Organismus des Staats, von seinen Behörden und Ständen noch wenig wissen; und was die allgemeine Pädagogik anlangt, so hängt der Vortrag und das Verstehen derselben so genau mit praktischer Philosophie und Psychologie zusammen, daß, wenn hier an der richtigen Verbindung etwas fehlt, auch durch die größte Weitläufigkeit der Mangel nicht gedeckt werden kann. Leicht mag es denen, welche nicht gehörig vorbereitet kommen, begegnen, den Vortrag so zu hören, als ob er sich recht füglich in eine andere, ihnen bekanntere Sprache übersetzen ließe; den systematischen Gang im Auge zu behalten, ist manchem zu beschwerlich."

Zu der Forderung Brzowska's endlich, daß mit dem pädagogischen Seminare an der Universität eine gelehrte Unterrichtsanstalt, aller Arten von Bürgerschulen, mit Einschluß einer Anstalt, worin der Unterricht wie in Dorfschulen ertheilt werde, eine vollständige Erziehungsanstalt für höhere und niedere Stände, und zwar alle Unterrichtsanstalten, sowohl aus Knaben-, wie aus Mädchenschulen bestehend, verbunden, der Direktor des Seminars aber zugleich Direktor aller zu demselben gehörenden Schulanstalten sein müsse, bemerkt Herbart ebenda S. 1519 f. (W. XII, 772):

„Diese Größe (kaum erträglich für den Direktor selbst, noch weniger aber für seine Mitarbeiter) möchte wohl das Gegentheil der von uns verlangten Kleinheit werden. Je größer, je schulmäßiger, desto mehr würde die Eigenthümlichkeit des Seminars verloren gehen. Je mehr das Bedürfniß des Unterrichts für die Kinder vorwiegt, desto mehr erneuert sich der Druck, der Drang, den alle Schulen empfinden, wo man heute die Bewegung fortsetzen muß, in die man gestern gerathen war. Man kann die ausgefahrenen Geleise nicht verlassen; man hat Massen vor sich, anstatt Individuen zu beobachten. Doch es ist nicht nöthig, dies weiter auszuführen. Pädagogische Seminare werden allemal zuerst nach den Ansichten derjenigen sich richten, von denen sie angeordnet und geleitet werden; späterhin werden sich Nothwendigkeiten geltend machen, auf die man nicht gerechnet hatte." . . .

151. Den eigenthümlichen Gedanken, die Schulen nur als Ergänzung der häuslichen Erziehung durch einen Privatlehrer, und zwar nach der Seite des synthetischen Unterrichts hin anzusehen, führt Herbart in einer Stelle der Aphorismen zur Pädagogik weiter aus, welche (W. XI, 500—505) lautet:

„Wo man das Abstraktum Staat, als Maschine aus solchen und solchen Geschäftsmännern zusammengesetzt, die für solche Fertigkeiten und Kenntnisse solcher Unterweisung bedürfen, an die Spitze des Unterrichts stellt; wo der Begriff des Staates als des Vereins ähnlich gebildeter Menschen fehlt, die erst nach gemeinsamer Ueberschauung ihre Fächer theilen und vermöge gemeinsamer Ueberschauung fortdauernd zusammenwirken; wo der Begriff eines solchen Schulwesens fehlt, das die besondern Fertigkeiten als Zweige gewisser Hauptstämme zeige und lehre; wo die Ueberlegung fehlt, wie man in den Gemüthern der Schüler die Hauptarten des Interesse zur höchsten Energie bringen und von daher ihre Thätigkeit nach verschiedenen Seiten umherwenden könne und müsse, eine Ueberlegung, ohne welche sich die Zeit, deren jede Thätigkeit nach dem Maße ihrer Stärke bedarf, um ihren Lauf zu vollenden, ohne welche sich daher auch die Menge und Folge der Lektionen, folglich am Ende die ganze Einrichtung der Schule, sofern nicht bloß gelehrt, sondern auch gelernt und empfunden werden soll, ebensowenig bestimmen läßt, als man die Zeit für eine Bewegung bloß aus dem Raum ohne Rücksicht auf Geschwindigkeit und Kraft würde berechnen können: da ist es natürlich, daß man zur Abhilfe des Bedürfnisses besonderer Berufsbildung, die nicht gerade eine gelehrte ist, besondere,

von den übrigen Schulen abgetrennte Realschulen empfiehlt. Mich mahnt dies nur an die Nothwendigkeit, den allgemeinen wissenschaftlichen Gymnasien verschiedene Nebenklassen beizufügen, nicht bloß für Kameralisten u. s. w., sondern auch für Theologen, Juristen, Mediziner. Denn die Studirenden nicht bloß eines, sondern jedes Faches werden auf der Akademie viel zu sehr von den Studien, die sie als Brodstudien ansehen, gedrängt, behalten daher viel zu wenig Zeit theils für das höhere Wissenschaftliche der besondern Fächer, theils für das allgemein Bildende, also für die Universität als solche; sie gewinnen eben deshalb auch von dem Einzelnen nicht die liberale Ansicht, die nur aus dem Gesichtspunkte des Ganzen möglich ist. Leichte Elemente der Fakultätswissenschaften nehmen auf der Universität eine kostbare Zeit weg, da sie doch von den Zöglingen einer guten Schule längst auf den Schulen selbst hätten gefaßt werden können. Wie leicht sind z. B. die Anfangsgründe des positiven Rechts! Leichter selbst als die sogenannte Mathesis pura, die auch zur Schande der Schulen noch immer auf Universitäten gelehrt werden muß und dann selbst dort nicht gelernt wird.

„Um nun zu zeigen, wie die Forderung einer besondern Realschule sich in die einer bloßen Nebenklasse eines wohleingerichteten allgemeinen Gymnasiums auflöse: ist es nöthig, das Bild eines solchen Gymnasiums dem der Realschulen gegenüberzustellen.

„Für eine Schule, die nicht ihre Schüler der Gefahr aussetzen will, unerzogen zu bleiben, ist es die erste Frage: welchen Theil des erziehenden Unterrichts sie übernehmen könne? Hier springt nun sogleich der Unterschied des synthetischen und analytischen Unterrichts hervor. Der letztere kann auf einer öffentlichen Unterrichtsanstalt nur solche Vorstellungsmassen treffen, die sich allgemein in der Erfahrung eines jeden vorfinden, oder die auf der Schule selbst allen dargeboten werden; hingegen bei weitem der größte Theil dessen, was der pädagogischen Analysis bedarf, ist individuell, ist persönlich und erwartet den Privaterzieher. Ganz anders ist der Fall beim synthetischen Unterricht. Denkt man sich mehrere Privatlehrer, die denselben bei verschiedenen Individuen gleiches Alters in einen regelmäßigen Gang gesetzt haben, so werden nach einiger Zeit diese Lehrer in einen so ähnlichen Fortschritt kommen müssen, daß wenigstens für viele Gegenstände die Mehrzahl der Lehrer überflüssig wird, daß der Vortheil des gemeinschaftlichen Unterrichts vorwiegt, daß es mithin rathsam wird, die Privaterziehung an eine Schule anzulehnen. Rückwärts sollte eigentlich die Schule in jedes ihrer Lehrfächer nur solche Lehrlinge aufnehmen, deren Interesse schon für den Gegenstand durch vorgängige Privaterziehung entscheidend gewonnen wäre, und nur soviel Lehrlinge in jede Klasse, als zugleich thätig und wachsam erhalten werden können. Dies würde zum Theil von der natürlichen Disposition des Lehrers abhängen. Auf der Schule wird also nur fortgesetzt, was zuvor schon eingeleitet und angefangen war. Und die Auffassung des Schulunterrichts, die allmählich hervortretenden Meinungen des Zöglings, seine Lektüre, sein Umgang u. s. w., würden eine fortgehende Bearbeitung durch den analytischen Unterricht, also durch den Privatlehrer nothwendig machen, der unaufhörlich das Werk der Schule ergänzen und berichtigen müßte. Je gewisser nun aber die Zusammenwirkung der Privaterzieher und der Schulen im allgemeinen zu den frommen Wünschen gehört: desto wichtiger wird die Frage, ob nicht wenigstens der synthetische Unterricht dem größten Theile nach und schon von Anfang an von der Schule besorgt werden könne? — Unter Voraussetzung einer streng regelmäßigen Einrichtung stelle ich mir dieses als möglich vor. Eine Vorschule nach geläuterten Methoden von Pestalozzi, Olivier müßte zuerst das Verstehen und den Gebrauch der Sprache sichern, die elementarischen Auffassungen von Raum und Zahl besorgen, und, was wesentlich hierher gehört, die kombinatorischen Uebungen veranstalten. Kinder von 8 bis 9 Jahren würden nun auf der öffentlichen

Anstalt zum Homer und zu den regelmäßigen Anschauungsübungen geführt werden können, wenn nur die Schüler nicht alle einem Lehrer zugetheilt würden, — denn zahlreiche Klassen vertragen sich mit diesen Anfängen nicht wohl, — wenn also der Anfang durch mehrere koordinirte Lehrer zugleich gemacht würde. Diese fände man auf einem schon blühenden Gymnasium unter den Schülern der ersten Klasse, denen nur Anleitung und Aufsicht zu Hilfe kommen müßte. Die Fortsetzung des Griechischen durch Herodot und Xenophon, die ersten Uebungen im Lateinischen, (die mehr Exerzitien als Uebersetzungen sein müssen,) die Geographie, die Anfänge der Mathematik, nachdem das ABC der Anschauung Grund gelegt hat, dies alles kann alsdann füglich in zahlreicheren Klassen getrieben werden, wenn nur wirklich in dem Geiste des erziehenden Unterrichts verfahren wird. Etwa nach zurückgelegtem vierzehnten Jahre mögen nun diejenigen, welche sich den Kameralien u. s. w. widmen wollen, anfangen in einer Nebenklasse, die 4—5 Stunden wöchentlich hat, besondere Uebungen im Zeichnen und Rechnen u. s. f. zu treiben. Etwas später mögen Uebungen im Sprechen und im Geschäftsstyl eintreten. (Die eigentlichen Uebungen des Styls gehören dem analytischen Unterricht, denn es sind Uebungen im Entwickeln der eigenen Gedanken und Empfindungen, welche in der Sprache einen unverfälschten und unverkünstelten Ausdruck erhalten sollen; dazu gehört ein Privatlehrer, oder es gelingt von selbst.) In den letzten anderthalb Jahren des Schulbesuchs müssen nun ein paar Nebenklassen benutzt werden für angewandte Mathematik, besonders Baukunst, Maschinenlehre, Technologie, mit Rückblicken auf Physik, Chemie, Naturgeschichte und Nationalökonomie. (Naturrecht, eine Wissenschaft, deren Existenz bezweifelt wird, und Anthropologie, eine unglückliche Mischung aus leichtem naturhistorischem und unendlich schwierigem metaphysischem Stoff, mögen immerhin von allen Schulen verbannt bleiben.) Während nun die künftigen Kameralisten in diesen Nebenklassen beschäftigt sind, bleiben die Theologen, Juristen, Mediziner und Philologen zum Theil versammelt in den Interpretationsstunden für schwierige lateinische und griechische Dichter und Redner, zum Theil gehen die Philologen in Uebungsstunden zum Lateinsprechen, und die Lehrlinge der höhern Fakultätswissenschaften in die encyklopädischen Vorträge eines jeden auf sein künftiges Studium. Hingegen Logik, Physik, Chemie, Lektüre neuerer Dichter, Trigonometrie mit ihrem Zubehör aus der mathematischen Analysis und Universalgeschichte, deren Vortrag in 6 wöchentlichen Stunden während eines Jahres (nachdem längst zuvor das chronologische Skelet gelernt war) den Schulunterricht krönen würde, — diese Studien müssen das ganze Chor der jungen Musenfreunde beisammen halten, und nicht dulden, daß die Gemüther eben so auseinandergehen, wie die Aussichten auf den künftigen Beruf.

„An einem solchen Gymnasium aber, dies ist der Hauptpunkt, würden fast nur diejenigen arbeiten können, die sich zuvor als Privaterzieher geübt, und eben so sehr durch methodische Genauigkeit, als durch Talent und Eifer ausgezeichnet hätten.

„Damit das Gymnasium auch für den analytischen Unterricht wenigstens etwas leiste, könnte man vielleicht zwei oder drei Personen ansetzen, die keine Schulstunden zu geben hätten, sondern die Schüler einzeln zu sich kommen ließen, und nöthigenfalls in deren Wohnungen und Familien Eingang hätten. Ich will diese Personen Repetenten nennen, wiewohl sie nichts weniger als stundenweise repetiren, vielmehr gesprächsweise lehren, die eigenen Aeußerungen und Arbeiten der Zöglinge analysiren, folglich das Gelernte und Gedachte auf manigfaltige Weise zu reproduziren und einige Produktionen unter einander zu vergleichen und an vorhandene Muster zu halten behilflich sein sollen. Daß die Stelle dieser Repetenten nicht durch den eigentlichen Schullehrer vertreten werden könne, scheint aus drei Gründen zu erhellen. 1) Es gehört zum analytischen Unterricht eine feine Beobachtung des Lehrlings, wozu die Schullehrer

in Nebenstunden schwerlich aufgelegt sein werden; von denen vielmehr zu wünschen ist, daß sie ihre Arbeit ganz dem synthetischen Unterricht widmen, durch geistreiche Erholungen aber sich vor Pedanterei hüten mögen. 2) Der analytische Unterricht verlangt Männer, die sich nicht etwa mit der Zeit an bestimmte Lehrformen gewöhnen, welches durch häufig wiederholten synthetischen Unterricht unfehlbar geschieht; jene Männer müssen sich im Gegentheil eine immer größere Leichtigkeit erwerben in jede Ansicht einzugehn, und jedem Individuum zur Entwickelung seiner Gedanken zu verhelfen. 3) Das Vertrauen der Lehrlinge wird immer in gewissem Grade abgestoßen durch den Ernst der synthetischen Lehrstunden und durch die zuweilen nöthige Handhabung der Schuldisziplin. Und wäre dies nicht: so muß schon dem Schüler, indem er von dem in der Schule Gelernten erzählt, nicht zu Muthe sein, als ob er aufsagte, wie es unfehlbar geschähe, wenn er demselben Lehrer, von dem er lernte, wieder erzählen sollte. — Uebrigens werden die Repetenten nicht bei allen Schülern zu thun, noch weniger bei allen gleich viel zu thun haben. Die Genies bedürfen ihrer nicht, die ganz stumpfen Köpfe können nicht, und die sehr verschlossenen Menschen mögen nicht ihre Hilfe benutzen. Mittelbar, durch den Umgang der Schüler untereinander, wird jedoch auch für diese gesorgt, indem den offenen und fähigen Naturen ihre Gedanken und Gesinnungen, ihre Auffassungen aller Art zerlegt und verdeutlicht werden. Fragt man, woher die Repetenten zu nehmen seien, so antworte ich: eben daher, wo man die synthetisch Lehrenden findet; unter den Vorzüglichsten der Privaterzieher. Die Zahl der letzteren wird zerfallen in solche, die den Lehrvortrag und bestimmte didaktische Formen lieben, und in andre, die ihrem Wissen und Denken keine Fesseln anlegen, es dagegen wohl nach Gelegenheit mit allerlei abwechselnden Einkleidungen schmücken mögen. Die letztern taugen nicht zum synthetischen Unterricht; sie sind aber die rechten Repetenten. Sie müssen durchdrungen sein von den Wissenschaften, sie müssen auch die Lehrform der Schule genau kennen; aber der Anblick junger Leute, die in der Lehrform festhängen, muß sie reizen, diese Gebundenheit in die höchst mögliche Freiheit und Gelenkigkeit zu verwandeln. Die nämlichen sollten billig Gemüth genug haben, um auch in Hinsicht der nöthigen Zucht (nicht Regierung) auf die Schüler ein wachsames Auge zu richten; damit sie den Privaterziehern so nahe kämen, als möglich. Ihre wohlthätige Wirksamkeit würde für reiche Familien ein Antrieb mehr, sich Privaterzieher zu verschaffen, die das ganz leisten können, was jene unter so vielen nur zum Theil ausführen könnten."

152. Wenn auch nicht in so idealistischer Weise als Herbart seinen Schul- und Erziehungsplan entwirft, so doch in ähnlichem Sinne hat Dörpfeld in seiner interessanten und beachtenswerthen Schrift: „Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate" (Gütersloh 1863) einen Schulorganisationsplan entworfen, der, ebenfalls das Familienprinzip festhaltend, die Organisation engerer und weiterer freier Schulgemeindeverbände, aber in engem Anschlusse an die Kirche vorschlägt.

153. Nach Herbart (W. II, 136, § 93) zerfällt die Staatskunst in die wiederherstellende (bei vorgekommenen Erschütterungen), die erhaltende und verbessernde.

154. Inbezug auf die im Staate wirkenden Kräfte der Einzelnen heißt es im „Lehrbuche zur Einleitung in die Philosophie", 4. Abschn., Kap. 6, § 164 (W. I, 333 f.):

„Als System von Geschäften und Verwaltungen beruht der Staat auf einer Menge der manigfaltigsten Geschicklichkeiten, von der Industrie des Landmanns bis zu der Kunst der Feldherrn und Minister. In dieser Hinsicht ist er nicht ein Werk des Willens, sondern ein Naturgewächs; denn die Geschicklichkeiten lassen sich nicht willkürlich hervorbringen, sondern sie entstehn im Laufe der Zeiten und schreiten allmählich fort auf zuvor unbekannten Wegen.

Jeden Einzelnen treibt das Gefühl seines Könnens, sich den gelegensten Platz zur Ausübung seiner Kunst zu suchen; dadurch gerathen ihrer viele in eine Zusammenstellung und Zusammenwirkung, die keiner voraussah und deren Erfolg sich nicht berechnen ließ. Der Staat in seiner Eigenschaft als Mittelpunkt des Wollens und der Macht verhält sich zu den Geschicklichkeiten wie der Gärtner zu den Pflanzen; er kann sie beschützen, pflegen, aber nicht erzeugen, noch verändern."

155. Man vergleiche hiermit eine Stelle aus den oben S. XXXIV der Einleitung zitirten Aphorismen zur praktischen Philosophie: „Hier schon macht sich die Forderung an das Kultursystem fühlbar, daß die Kenntnisse richtig vertheilt sein müssen" ꝛc., sowie das zweite Zitat in der 145. Anmerkung.

156. „Wo auf einem Boden menschliche Kräfte und Interessen wider einander wirken, da findet sich allemal und nothwendig der vierfache Unterschied der Dienenden, der Freien, der Angesehenen und Herrschenden, ... sobald die Menschen unter einander ins Gleichgewicht ihres gegenseitigen Wirkens getreten sind" (W. II, 133).

Vgl. auch oben S. 134 f.

157. Der Spruch: Medium tenuere beati = die Mitte halten die Glückseligen, aus Paulis „Schimpf und Ernst" (1522), auch von Luther angewandt, war der Wahlspruch des 1613 gestorbenen Prof. Taubmann zu Wittenberg.

Ueber die Lehre von der transszendentalen Freiheit vergl. Anm. 33, über die falsche Psychologie Anm. 84.

158. Daß die Erziehung keine Kraft des Zöglings lähmen, sondern jede erhalten solle, insbesondere den natürlichen Frohsinn, galt für Herbart schon in seiner Hauslehrerthätigkeit als ein entscheidender Grundsatz; vgl. Band 1 unserer Ausgabe, Anm. 15 S. 285; desgl. S. 345 und Anm. 171 im vorliegenden 2. Bande.

Ueber die oben unmittelbar darauf berührte Aufsicht über die Kinder vergleiche man den 2. Abschnitt im 1. Kapitel des 1. Buchs der Allg. Pädag. über die Maßregeln der Kinderzucht (Band 1, S. 17 ff. dieser Ausgabe).

159. Vgl. im 1. Bande vorliegender Ausgabe vorzugsweise S. 102 ff. und S. 165 ff.

160. Statt „ist nicht gleichgiltig", hat die 1. Aufl. S. 165 „für gleichgiltig zu halten, ist Unwissenheit."

161. S. 44. ff. im 1. Bande unserer Ausgabe.

162. Aus dem im vorhergehenden Satze angezogenen § 7 theilen wir zur besseren Orientirung über die „gleich anfangs angegebenen Bestimmungen der Lebensweise" noch einige Sätze mit. Es wird daselbst der „praktische Mensch" folgendermaßen „mehr anschaulich vergegenwärtigt" (W. II, 11—13):

„Jeder Mensch in reifen Jahren hat zuvörderst eine gewisse Weise der täglichen Beschäftigung angenommen. Er findet sich ferner durch andere, mit denen er lebt, theils angezogen, theils abgestoßen; daher entstehen für ihn mancherlei Verhältnisse der Gesinnungen. Dazu kommen noch Verhältnisse der Familie und des Dienstes. Die weiteren Unterabtheilungen, welche zu diesen vier Hauptpunkten gehören, zeigt folgende Tafel:

Die Lebensweise wird bestimmt durch

Beschäftigungen:

Arbeit,
erhebende Erholung,
abspannende Erholung.

Gesinnungen		Familienverhältniß
des Verkehrs, des Beifalls, der Liebe,	samt den Gegentheilen.	der Ehegatten, der Eltern, der Seitenverwandten.

Dienstverhältniß:
Zwangsdienst,
Lohndienst,
Ehrendienst.

„Diese Hauptquellen der Motive für den praktischen Menschen sind allgemein; in besondern Fällen verlängert sich die Reihe. Hier ist das Nöthigste, zu bemerken, daß die vier Hauptpunkte sich gegenseitig bestimmen.

„Meistentheils sind die Arbeiten vorgeschrieben durch den Dienst, es sei nun Staatsdienst oder Lohndienst der Gewerbetreibenden; wobei der Unterschied nur darin liegt, daß der Staatsdiener gebunden ist an Befehle, der Gewerbsmann hingegen an die Natur der Ware und des Geschäfts. Nun folgt zwar auf Arbeit Erholung und hiemit freie Wahl; aber die Wahl ist gewöhnlich bald entschieden. Die Menschen mögen gar selten allein sein; sie überliefern sich dem Strome des Umgangs, samt allen den Aufmerksamkeiten und Rücksichten, die er fordert. Hier fangen die Gesinnungen der Personen gegen einander ihre Einwirkung an. Nicht alle passen in einerlei Konversation. Es giebt Gesinnungen des Verkehrs; nach diesen ordnen sich die Gruppen; hiernach richtet sich die gemeinsame Erholung. Rückwärts wird der Umgang gewählt, um besondere Arten der Erholung, bestimmte Vergnügungen mit einander zu theilen. Allein es tritt nun ein großer Unterschied der Gesinnungsverhältnisse hervor. Es giebt etwas Höheres als den Verkehr. Wo Achtung, und vollends wo Liebe die Menschen zusammenführt, oder umgekehrt, wo Geringschätzung, Widerwille, Haß sie auseinander hält: da wird nach bloßer Beschäftigung und geselliger Erholung nicht viel gefragt. Die Liebhabereien an solchen oder andern Hilfsmitteln der Abspannung (etwa Spielkarten oder Zeitungen) treten von selbst in den Hintergrund, wo echte Freundschaft statt der Abspannung ihre erhebende Erholung darbietet. Aber nicht alle Gesinnungsverhältnisse sind so mächtig; auch ist ihr Unterschied oftmals undeutlich und verwischt. Derjenige, welcher sich die Frage: ob in seinem geselligen Leben die Gesinnung gegen Personen oder das Bedürfniß nach Erholung mehr vorherrsche? genau beantworten will, wird Mühe haben, sich darüber Rechenschaft zu geben. Dies ist aber nur der Anfang einer Betrachtung, welche viel weiter geht. Denn eben so fragt sich wohl mancher, ob er den Dienst gewählt, weil ihm die damit verbundene Arbeit behagte? oder ob er umgekehrt sich die Arbeit gefallen läßt, weil der Dienst Lohn und Ehre einbringt? Und in dies alles greifen nun noch die mancherlei Familienverhältnisse so tief ein, daß oft alles andre nur ihretwegen und durch sie vorhanden zu sein scheint.

„Es ist zwar anzunehmen, daß jeder verständige und wohldenkende Mann (nicht bloß für sich selbst, sondern auch für andre, die ihn angehn,) die mancherlei Rücksichten, welche das Amt, die Familie, der Umgang, das Geschick zur Arbeit, das Bedürfniß der Erholung unter gegebenen Umständen erfordern, erwäge und in das ihnen gebührende Gleichgewicht zu bringen suche; — wiewohl oft genug dabei zu sehr nach außen geschaut, und die Rückwirkung des Aeußern auf die Person, welche sich im Gedränge aller dieser Rücksichten befindet, meist vergessen oder vernachlässigt wird; so lange wenigstens, bis irgend ein bedeutendes Uebel in ihr selbst hervortritt, welchem zu helfen vielleicht schon zu spät ist. Jedenfalls aber wird man bekennen müssen, daß es Mühe koste, zu einer vollständigen Ueberlegung hierüber zu gelangen; und abermals Mühe, das Leben selbst nach den Ergebnissen der Ueberlegung einzurichten. Wer dies vollbringt: von dem darf man rühmen, er habe sich über sich selbst erhoben.

Wer es nicht vollbringt: der wird den Grund, warum es mißlingt, zum Theil in sich, sehr oft aber auch großentheils außer sich finden."

163. Vergleiche dazu Anm. 12 im 1. Bde. dieser Ausgabe, und zu dem Studium der alten Sprache überhaupt die Zitate in den Anmerkungen 72 (S. 315), 148 (S. 351) und 174 (S. 362) ebendaselbst.

164. Ueber die Aufnahme solcher Schüler, welche kein Talent und keine Neigung zu Sprachstudien haben, vergl. außerdem noch oben S. 152, S. 243, S. 332 f., S. 350, S. 356, S. 386 f., S. 395 und Anm. 191.

165. Zu den beiden letzten Paragraphen über die Arten und die Manigfaltigkeit der Schulen ist außer dem Gutachten über Schulklassen (S. 381 ff.) noch im 1. Bande unserer Ausgabe S. 275 f. und Anm. 187 daselbst zu vergleichen.

IX. Zu den Gutachten und Vorschlägen über Unterrichts- und Schulorganisation.

166. Herbart meint damit die Philanthropinisten, die das frühe Lateinlernen verwarfen, vgl. Anm. 12 im ersten Bande vorliegender Ausgabe.

167. Zu vergleichen ist hiermit S. 305 im ersten Bande vorliegender Ausgabe.

168. Ueber die Geschmeidigkeit eines guten Lehrplanes vergleiche oben S. 36.

169. Vgl. oben S. 326 f. und S. 355.

170. Wir fügen hier anhangsweise noch eine Stelle aus Herbarts Vorrede zu Dissens Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen (1809) bei, in welcher sich Herbart noch eingehender darüber ausspricht, daß der Unterricht in den alten Sprachen mit dem Griechischen, und zwar mit der Odyssee zu beginnen sei. Es heißt da (W. XI, 357—361):

„Wir werden jetzt wieder mit so vielen unbestimmten Anpreisungen der Alten überschwemmt, — mit so vielen Aeußerungen einer, von den Leiden des Tages herrührenden, übeln Laune, die sich durch das undankbarste Schelten auf die pädagogischen Bemühungen der verflossenen Dezennien Luft zu machen sucht, — daß man mir verzeihen muß, . . . wenn ich nicht für überflüssig halte, hier noch einmal zu entwickeln, was eigentlich mit der Behauptung gemeint sei: man müsse, beim erziehenden Unterricht, das Studium der Alten von den Griechen, das Studium der Griechen aber von der Odyssee anfangen.

„Zuerst von dem, was nicht damit gemeint ist. — Denken wir uns eine Lehranstalt wie etwa die Schulpforte. Solche, ganz eigentliche Lehranstalten, sind anzusehen als Konservatorien gewisser bestimmter Studien, die dort in größter Vollkommenheit getrieben werden sollen. Jeder Staat sollte einige wenige dergleichen Konservatorien stiften und pflegen; und zwar nicht alle von einerlei Art, sondern neben der Schulpforte etwa eine polytechnische Schule, in welcher Mathematik eben so sehr, als in jener alte Sprachen, den Hauptstamm der Studien bilden würde. Woher müssen dergleichen Anstalten die Gesetze der Lehrmethode nehmen? Offenbar aus der Natur der Wissenschaft, der sie gewidmet sind. Wer soll in der Schulpforte diese Gesetze diktiren? Niemand als der Philologe. Dieser mag überlegen, ob man vom Lateinischen, ob man mit einer Chrestomathie anfangen müsse, um Lateinisch und Griechisch aufs Beste zu lehren. Vielleicht! Die Pädagogik wenigstens (welche für ihre eigene Sphäre

diese Fragen verneint,) hat hier keine Stimme; die Gesetze des erziehenden Unterrichts gelten hier nichts; es giebt hier nicht Zöglinge, sondern Lehrlinge, und zwar Lehrlinge einer gewissen bestimmten Wissenschaft. Sollen denn diese Lehrlinge nicht erzogen werden? Das ist Sache der Eltern und Vormünder. Man wird sie regieren; man wird sie hüten daß sie nicht stehlen, nicht lügen, ihre Gesundheit nicht verschwenden. Das alles heißt noch nicht erziehen im strengen Sinne.

„Wenn die eigentliche Erziehung, wenn der echte erziehende Unterricht, der in seiner ganzen Vollkommenheit nur von Hauslehrern im Schoße der Familie kann geleistet werden*), — sich an die Mathematik wendet, um, von ihr unterstützt, wiewohl nicht von ihr allein geleitet, das spekulative Interesse desto glücklicher zu beleben: so will er darum nicht einen Mathematiker bilden, sondern einen Menschen, der Mathematik zu schätzen wisse, und der zu rechter Zeit mit Leichtigkeit sich bei den Mathematikern Raths erholen könne. Desgleichen, wenn die eigentliche Erziehung sich an die Philologie wendet, um, von ihr unterstützt, wiewohl nicht von ihr allein geleitet, die Theilnahme an allem was menschlich ist, desto reicher auszubilden: so will sie darum nicht einen Rektor, oder Professor eloquentiae mit allen grammatischen Kenntnissen, mit allen den Vortheilen, welche die Vergleichung vieler Sprachen gewährt, ausstatten: aber einen Mann will sie entwickeln, dem die Vorzeit ein klares Bild gegeben habe, das in seinem Herzen wohne, und das ihm helfe, die Gegenwart leichter zu tragen und richtiger zu behandeln. Indem nun die Erziehung hiebei ihren eignen Gesetzen folgt, — welche schlechterdings verbieten, irgend eine mögliche Erziehungsmaßregel als etwas Einzelnes zu betrachten und zu würdigen, — welche schlechterdings und zu allererst dies fordern, daß man bei jeder einzelnen Erziehungsmaßregel zugleich alle andre, und die Zusammenwirkung aus allen, so bestimmt als möglich, nicht bloß durch Begriffe denke, sondern auch ihrer Größe nach ermesse und erwäge: indem also die Erziehung aus der umfassenden Betrachtnng der verschiedenen Arten und Stufen des menschlichen Interesse die Anweisung nimmt, welche Wissenschaften, und wie dieselben zu Hilfe gerufen werden müssen: thut sie darauf Verzicht, aus jeder einzelnen Wissenschaft den ganzen Gewinn zu ziehn, welcher den eigenthümlichen Lohn dessen ausmacht, der sich ganz, und als Virtuose, derselben widmet; — rechnet sie aber auch darauf, die helfende Wissenschaft, sofern sie nur hilft, und zwar der Erziehung hilft, verzichte auf diejenigen Lehrformen, welche den pädagogischen Zwecken widerstreben würden. Es widerstrebt aber den pädagogischen Zwecken, wenn das Lateinische der großen Mehrzahl derer, die nicht Philologen von Profession zu werden bestimmt sind, so beigebracht wird, wie man es vielleicht mit denen betreiben muß, zu deren vornehmsten Pflichten es dereinst gehören wird, diese einmal rezipirte gelehrte Sprache mit vollkommener Leichtigkeit und Reinheit zu sprechen. Hingegen fordern die pädagogischen Zwecke, daß der Hauptstamm aller europäischen Kultur, der im hellenischen Lande erwuchs, in seiner geraden und natürlichen Richtung in den Gemüthern aller derer sich erhebe, welche die Gebildeten der Nation zu heißen, und die öffentliche Meinung vorzugsweise zu bestimmen Anspruch machen. Diese alle, so viele ihrer sind, müssen gehütet werden, daß sie nicht von der jedesmaligen Gegenwart, oder auch von Trugbildern einer entstellten Vergangenheit, ja selbst von einzelnen glänzenden Phänomenen der Vorzeit sich fortreißen lassen. Früh muß ihre Seele wurzeln in derjenigen Vorwelt, von der es einen kontinuirlichen Fortschritt giebt bis zur Gegenwart; allmählich aufwachsend mit der

*) Die gewöhnlichen Schulen und Gymnasien sind Lehr- und Erziehungsanstalten zugleich; auf ihnen muß man eine Zusammensetznng aus heterogenen Elementen dulden. Aber die Zusammensetzung darf nicht Mischung werden; jeder Theil des Gefüges muß für sich rein bleiben von dem andern. Schon daraus folgt die Nothwendigkeit verschiedener Unterrichtsweisen auf derselben Schule. Aber es kommt noch mehreres hinzu, was hier zu weitläuftig wäre.

Vorwelt müssen sie an bestimmten Stellen auch dasjenige Fremdartige (z. B. einiges Orientalische und einiges Altdeutsche) antreffen, was hinzugekommen ist, ohne die Hauptrichtung des Fortgangs zu bestimmen, und was eben deshalb nicht die Hilfsmittel einer kontinuirlichen Bildung hergeben kann. Wie aber nie der Mensch in die Zeit einsinken soll, so soll auch das Urtheil des Knaben und des Jünglings über den Zeiten schweben, mit denen er fortschreitet; eben zum Fortschreiten soll er sich getrieben fühlen, durch dies Urtheil, welches ihm bei jedem Punkte sagt, hier könne die Menschheit nicht stehen bleiben. Damit dies Urtheil möglich sei, muß der Gegenstand der Betrachtung weder zu hoch noch zu tief stehen. Zu tief steht er, wenn Jünglinge, die schon in der heutigen Kulturwelt vorwärts streben, in Ithaka und vor Troja aufgehalten werden; zu hoch steht er, wenn Knaben, die in den tumultuarischen Volksversammlungen der Ithacenser einen ähnlichen Geist, wie in den höchst ernsthaften Berathschlagungen ihrer eignen Spiele, verspüren würden, schon mit dem Miltiades und Themistokles Athen vertheidigen, und bald darauf, ohne sich auf natürlichem Wege in politisches Interesse hineingefunden zu haben, für oder wider das Volk und den Senat von Rom Partei nehmen sollen. Bei solchen Verwirrungen muß der Knabe, muß selbst der Jüngling auf klare Bilder der Vorwelt Verzicht thun; und der Mann, will er endlich noch dahin gelangen, muß unter gelehrten Studien den Geschäften der Gegenwart sich entziehen. —

„Daß nun unter der Odyssee nur der Anfangspunkt eines weiter fortzusetzenden Geschäfts, nur der Anknüpfungspunkt für einen Hauptfaden — nicht eines jeden, sondern nur des erziehenden Unterrichts, und nur für einen Hauptfaden dieses Unterrichts, neben welchem noch andere Fäden für sich fortgesponnen werden müssen, — daß also unter der frühen Lektüre der Odyssee nicht etwa irgend ein pädagogisches Universalmittel verstanden werde: dies wird um so mehr einleuchten, da hiebei eine bestimmte Zeit des Knabenalters, die nicht schon versäumt sein darf, da überdies eine genau abgemessene Behandlung und Führung dieses Unterrichts nach allen pädagogischen Hauptbegriffen zugleich, unnachläßlich vorausgesetzt wird. Man klage also immerhin, wenn man will, über die Schwierigkeit der Ausführung. . . . Man betrachte immerhin das Verhältniß zwischen dem kleinen Anfange, und dem weiten Fortgange, den die Aufgabe fordert. Allerdings wird eine Menge von Hilfsschriften nöthig sein, um durch das ganze Alterthum den Weg zu weisen. Jedoch alle diese Hilfsschriften, worauf werden sie sich gründen? Auf der einen Seite auf den philologischen und historischen Kenntnissen; diese aber sind im Besitz unsrer Philologen und Historiker, und was darin noch der fernern Läuterung bedarf, wird dem Pädagogen noch lange keinen wesentlichen Mangel fühlbar machen. Auf der andern Seite auf den pädagogischen Hauptbegriffen. Diese, wenn sie einmal richtig bestimmt sind, müssen sich durch die sämtlichen Hilfsschriften hindurch gleich bleiben; — diejenigen, welche hier dafür angenommen sind, liegen in meiner allgemeinen Pädagogik theils zur öffentlichen Kritik bereit, von der ich in der That wünsche, sie möchte einmal einen Anfang gewinnen; theils sind sie meiner eignen fernern Nachforschung unterworfen; theils erwarten sie Bestätigung und Berichtigung von denjenigen Erziehern, die nach denselben ihr Werk zu treiben angefangen haben."

Im Anschlusse an die Bemerkungen, daß der Knabe und Jüngling, wenn er auch früh in der Vorzeit wurzele, doch nicht in ihr einsinken dürfe, sondern daß es für ihn mit dem Fortschritte der Jahre auch einen kontinuirlichen Fortschritt bis zur Gegenwart geben müsse, fügen wir noch eine ähnliche Aeußerung bei, die Herbart bei Gelegenheit einer Rezension über Drobisch, „Philologie und Mathematik als Gegenstände des Gymnasialunterrichts" in der Halleschen Allgem. Literaturzeitung von 1832, Nr. 150 und 151 thut. Auf die Aeußerung von Drobisch nämlich, daß es das Ziel der Philologie sei,

ein möglichst anschauliches Bild vom Leben des Alterthums zu gewinnen und sich geistig zurückzuleben nach Latium und Hellas, während die mathematisch-physischen Wissenschaften dagegen auf die Zukunft gerichtet seien, bemerkt Herbart a. a. O. Nr. 150, Sp. 555 (W. XII, 716):

„Wollten wir hier auf pädagogische Betrachtungen eingehn, (die ohne Zweifel dem Vf. zu fern lagen,) so könnten wir es geltend machen, daß dem Knabenalter ein ruhiges Verweilen in der Vergangenheit im Ganzen besser zusagt, als ein beschleunigtes Hinausschauen in die Zukunft. Heutiges Leben, wie in der Gesellschaft, so auch in Wissenschaft und Kunst, ist selbst dem Jünglinge, vollends aber dem Knaben, noch großentheils ein Geheimniß. Für denjenigen Blick in die Zukunft, dessen sich der Meister erfreut, hat der Schüler noch kein Analogon; ihm ist Zukunft, was jenem Gegenwart. Wenn aber freilich die Philologen bemüht sind, sich geistig zurückzuleben: so muß man wünschen, daß sie nicht auch den Knaben und den Jüngling rückwärts ziehen; denn die Richtung der Bewegung geht im Jugendalter jederzeit vorwärts; nur der jedesmalige Standpunkt des Knaben und Jünglings liegt noch in der Vergangenheit, weil er noch nicht da, wo sich die heutige Generation der Erwachsenen befindet, anlangen konnte. Allerdings möchte eine schärfere Ueberlegung dieses Umstandes nicht ohne Einfluß auf die Art des Gymnasialstudiums sein; jedoch würde der Mathematik so wenig als der Philologie dadurch Eintrag gethan werden, wenn beide gemeinschaftlich zwar den Standpunkt des Gymnasialunterrichts in der Vergangenheit, aber die Richtung des Blicks in die Zukunft hinaus annähmen."

Diese Bemerkungen zusammengenommen ergänzen zugleich das, was Herbart oben S. 349 f. über die Philologen und ihren Unterricht äußert.

171. Ueber den Frohsinn als eine zu erhaltende Kraft vgl. oben S. 321 und Anm. 158.

Außerdem sei hier noch eine Aeußerung angefügt, die Herbart in einer Anmerkung zu Dissens „Anleitung für Erzieher, mit Knaben die Odyssee zu lesen", thut. Sie lautet daselbst S. 32 (W. XI, 364):

„Es ist eine sehr wichtige Rücksicht bei der Erziehung, die gute Laune der Kinder zu schonen. An Vokabeln und Grammatik haftet in dieser Hinsicht so manche Versündigung gegen die Jugend, — gleichwohl ist beides beim Sprachunterricht so unentbehrlich, daß der Lehrer das einfache Mittel, mit aller Geduld recht oft das Nämliche vorzusagen, gewiß nicht verschmähen darf. Besonders im Anfange; späterhin ist einige Strenge im Abfragen der Vokabeln wohl angebracht."

Und ebendaselbst, S. 31 (W. XI, 363) merkt Herbart zu einer Stelle, in welcher Dissen sagt, man solle das Alleinarbeiten von den Knaben nicht gleich verlangen, um sie nicht verdrossen zu machen und ihnen nicht Zeit zu andern Dingen zu rauben, Folgendes über die Erholung der Kinder im Verhältniß zu ihren Arbeiten an:

„Hoffentlich braucht man keinem Erzieher zu sagen, daß unter diesen andern Dingen auch die Spiele und die gymnastischen Uebungen verstanden werden. Ueberhaupt wolle sich doch niemand dem Eindruck überlassen, den die Anmuthung, so früh Griechisch zu lernen, vielleicht hervorbringen könnte: diesem nämlich, daß es dabei auf eine sehr gelehrte Erziehung und auf vieles Stubensitzen abgesehen sei, welches etwa den körperschwachen Kindern bequem, und einigen künftigen Gelehrten nützlich werden möchte. Nichts weniger! Zwar, was die Kinder lernen, soll sehr gewählt sein, und sehr ernsthaft getrieben werden: aber ein Drittheil und oft die Hälfte des Tages sollen die Knaben womöglich in freier Luft zubringen, wenigstens auf den Beinen sein, besonders wenn irgend des körperlichen Gedeihens wegen Zweifel stattfinden."

172. Ueber das Edikt vom 12. Oktober 1812 vgl. oben die Einleitung S. XXXIX und Anm. 176.

173. Vgl. hierzu oben S. 327 f., § 108.

174. Jener vom bairischen Schul- und Studiendirektionsrath P. Wismayr für die Kurpfalz entworfene Lehrplan ging darauf hinaus, die im Vorigen angedeuteten Gegensätze dadurch auszusöhnen, daß er die Mittelschule in drei Zweige, in drei Real-, drei Gymnasial- und drei Lizealklassen auslaufen ließ, von denen der erste mehr für das praktische Leben, die andern beiden dagegen für das gelehrte Studium vorbereiten sollten, wobei allerdings die Lehrstunden für Griechisch und Latein ziemlich kurz wegkamen. Der bekannte J. H. Voß sprach sich nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich in einer Rezension der Jenaer Allg. Lit.-Ztg. sehr scharf gegen diesen Plan aus, so daß derselbe nicht zur Durchführung kam.

175. In dem Gutachten über Schulklassen (oben S. 388) verlangt Herbart sogar für die Abiturienten die Berechtigung zum Besuche der Universität — eine Forderung, die gegenwärtig um so größeres Interesse hat, als sie von den Realschulen erster Ordnung erstrebt wird, zum Theil auch denselben zugestanden worden ist.

176. Wie mäßig die Ansprüche waren, welche man inbetreff der Naturwissenschaften an die Abiturienten der Gymnasien stellte (vergl. oben die Einleitung S. XXXIX f.), das geht zur Genüge aus der durch allerhöchstes Edikt vom 12. Okt. 1812 eingeführten Instruktion über die Abiturientenprüfungen hervor. Daselbst wird § 6 unter B, c folgendes bestimmt:

„I. in der Physik gehört zum Prädikat unbedingter Tüchtigkeit deutliche Erkenntniß der Gesetze derjenigen Hauptphänomene der Körperwelt, ohne welche die Lehren der mathematischen und physischen Geographie nicht begriffen werden können;

II. in der Naturbeschreibung Kenntniß der allgemeinen Klassifikation der Naturprodukte und Einsicht in die Prinzipien, nach welcher dieselbe anzuordnen ist."

Auch in der Mathematik stellte man keine sehr hohen Anforderungen, denn nach § 6 unter B, b wurde darin verlangt „Kenntniß der Rechnungen des gemeinen Lebens nach ihren auf die Proportionslehre gegründeten Prinzipien, des Algorithmus [= der vier Spezies] der Buchstaben, der ersten Lehre von den Potenzen und Wurzeln, der Gleichungen des ersten und zweiten Grades, der Logarithmen der Elementargeometrie (soweit sie in den sechs ersten und dem 11. und 12. Buche des Euklides vorgetragen wird), der ebenen Trigonometrie und des Gebrauchs der mathematischen Tafeln."

Inbetreff der mehr und mehr um sich greifenden Schwärmerei, auf welche Herbart oben noch hinweist, und gegen welche er Naturwissenschaften und Philosophie als Gegenmittel betrachtete, vgl. die Schlußbemerkung in der 140. Anmerkung. — Auch anderwärts klagt Herbart aus anderen Gründen über die ungenügende Vorbereitung der Abiturienten für das philosophische Studium auf der Universität, weil dasselbe nämlich durch unmittelbare philosophische Vorstudien in Form von encyklopädischen Vorträgen über empirische Psychologie, Logik ꝛc. auf den Gymnasien zu wenig vorbereitet werde, ja dergleichen vorbereitende Studien durch die Süvernsche Unterrichtsordnung von 1816 aus dem Lehrplane der Gymnasien gänzlich gestrichen worden waren. Vgl. W. I, 16 ff.; V, 3 f.; XII, 215; — desgl. oben S. 332 § 113, und S. 378 Anm.

177. Vgl. oben S. 390 und 393.

178. Vergl. oben S. 249 und Bd. 1 vorliegender Ausgabe S. 197. — Demgemäß verfuhr auch Herbart beim Unterrichte. Nach einem Lehrberichte aus dem pädagogischen Seminare zu Königsberg vom Jahre 1823 wurde z. B., sobald die Zöglinge den Cäsar mit Leichtigkeit übersetzten, die lateinische

Syntax „in ½ bis ¾ Jahren genau und mit Beispielen auswendig gelernt, daneben aber keine Exerzitien geschrieben, weil der Lehrling gar nicht in die Lage kommen dürfe, schlecht und fehlerhaft zu schreiben. Vielmehr traten solche Schreibübungen, zu denen der Schüler auch durch das Erlernen ganzer Kapitel aus Cicero und Cäsar vorbereitet wurde, erst nach Beendigung der Syntax ein, zugleich mit ihnen komparative Syntax der griechischen und lateinischen Sprache.“ (S. Schmid, Encyklopädie des ges. Erziehungs- und Unterrichtswesens III, 439 Anm.). — Vgl. auch Anm. 102, S. 466.

179. In dem dem Schulrath Clemens in Gumbinnen gewidmeten Sendschreiben über den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien, 1821 (W. XI, 402) heißt es:

„Mangel an Gedankenvorrath ist der gewöhnliche Fehler jugendlicher Aufsätze. Und dieser Mangel ist nicht immer derselbe, wie der Mangel an Kenntnissen. Er ist zunächst vorzüglich Mangel an Meinungen und Empfindungen.“

Sonst vergleiche man darüber das 9. Zitat in der 104. Anmerkung, sowie Anm. 55 im 1. Bande dieser Ausgabe.

180. Ueber Chrestomathien vergleiche man außer S. 355 und 367 noch im 1. Bande vorliegender Ausgabe S. 55.

181. Vergl. hierzu oben S. 332 f., S. 395 und Anm. 164.

182. Inbetreff der Gesetzgebung äußert sich Herbart außer oben S. 357 noch ausführlicher in einem Aufsatze „über Gesetzgebung“, veröffentlicht in Zillers Herbartischen Reliquien S. 257—260, aus welchem wir einige Sätze ergänzend anführen:

„Die Zeitpunkte, wo eine einigermaßen umfassende Gesetzgebung zu Stande kommt, sind immer selten in der Geschichte eines Staates. Dagegen gehen temporäre Anordnungen, und die allmähliche Gestaltung der Gewohnheiten ihren ununterbrochenen Gang.

„1. Jene, die umfassenden Gesetzgebungen und Gesetzsammlungen, bezeugen das Bedürfniß eines Systems der Gesetze. — Der Staat ist ein Ganzes; er ist das Organ, durch welches die Kräfte der Einzelnen sich in einem Punkte sammeln und von ihm aus wieder vertheilen. Je mehr die Einzelnen sich in dies Ganze verschmelzen, d. h. je mehr Verkehr unter ihnen ist, je schneller, leichter, vielfacher aller Art von Mittheilung und Tausch unter den Bürgern nach allen Seiten umherläuft, desto besser befindet sich bekanntlich der Staat... Aber eben dieser Verkehr ist der Gegenstand der Gesetze; er ist ihnen unterworfen, nicht, um durch sie beschränkt, gedrückt, zurückgehalten, sondern um auf alle Weise erleichtert und beschleunigt zu werden. . . .

„2. Die temporären Anordnungen bezeugen zwar zum Theil wohl die Mangelhaftigkeit der zum Grunde liegenden systematischen Einrichtungen — zum Theil aber auch die Nothwendigkeit einer beständigen Modifikation jenes Systems. — Man kann keine öffentliche Einrichtung aufmerksam betrachten, ohne die Beziehung zu bemerken, in welcher sie zu der Kultur der Zeit, zu den Sitten und Gesinnungen der Nation steht. Unter einer gewissen Grenze durfte die Kultur nicht stehen, oder die Einrichtung war unmöglich. Von einer anderen Seite angesehen, heißt dies, über eine gewisse Grenze durfte die Kultur nicht gestiegen sein, oder die Einrichtung ward nothwendig. — Aber die absoluten Grenzen der Kultur sind noch nicht gefunden, es wird also so fortgehen. — (Beispiel von der Kriminalgesetzgebung.)

„3. Man weiß aus der Geschichte — und man kann sichs a priori erklären — daß die temporären Anordnungen der stete Feind des gesetzlichen Systems waren. Nicht selten sind dem letztern durch jene nach und nach seine Grundfesten entzogen worden; jedesmal ist in das System dadurch eine immer wachsende Verwirrung, Unzuverlässigkeit, Schwäche gekommen. Anstatt daß das System sich jede Verbesserung hätte systematisch aneignen sollen, hatte man es

leichtsinnig aufgegeben. Lacedämon und Athen und Rom haben auf diese Weise die Wohlthaten ihrer alten Verfassungen viel zu früh aus den Händen gegeben. Der Versuch der Rückkehr zum alten ist von allen dreien gemacht worden; aber nun war er unmöglich. . . .

„4. Daraus gehen die Schwierigkeiten hervor, die jede Regierung bei der Erhaltung und Vervollkommung der Gesetze finden muß. Die allgemeinste Schwierigkeit ist die, daß jede Art von Regierung gegen den Andrang augenblicklicher Bedürfnisse oder Vortheile leicht zu nachgiebig ist." — . ».

183. Jene an Herbart gerichtete Aufforderung Graffs lautet wörtlich:

„Da meine Schrift: die für die Einführung eines erziehenden Unterrichts nothwendige Umwandlung der Schulen, nur richtig aufgefaßt und gewürdigt werden kann, wenn sie nach Herbart's psychologischen und pädagogischen Ansichten, die ihr zur Grundlage dienen, beurtheilt wird, so ersuche ich diejenigen, die, unbekannt mit diesen Ansichten, mein Buch zur Hand nehmen, vorher Herbart's philosophische und pädagogische Schriften zu studiren. Um aber mit Sicherheit auf dem Wege, den ich betreten habe, fortfahren und Muth fassen zu können, auch die innere Organisation des Unterrichts für die von mir vorgeschlagenen Schulen aufzustellen und durchzuführen, so bitte ich hiermit den Herrn Professor Herbart, durch eine öffentliche Bestätigung oder Berichtigung der von mir ausgesprochenen Idee eines erziehenden Unterrichts und der darauf berechneten Schulen, das Werk, das er begonnen, zu vollführen, und dem Geiste, den er geschaffen, die Stätte zu bereiten.

Arensberg, den 3. Junius 1818. Graff."

184. Zur Begründung dieser Forderung führt Graff mit Rücksicht auf die damaligen Verhältnisse (vergl. Anm. 185) S. 5 f. seiner Schrift Folgendes an:

„Finden, wie es doch wohl nöthig ist, jährliche Aufnahmen und Versetzungen statt, so trifft, trotz der Kursuseinrichtung, sowohl die Neuhinzukommenden als auch den Bestand der Klasse das Unglück, einen dem Standpunkte und Fortschritte ihrer Bildung unangemessenen Unterricht zu erhalten, und in kurzer Zeit bietet, zumal wenn einzelne Schüler länger in einer Klasse verweilen, als der Kursus dauert, andere vor beendigtem Kursus in eine höhere Klasse versetzt werden, endlich noch während des Kursus neue Schüler in die Anstalt eintreten — lauter Fälle, die leider häufig genug vorkommen — eine solche Schule wieder das Bild zusammengestoppelter Haufen dar, die jedem organischen Bilden sich entziehen und die Ausübung natürlich fortschreitender Methoden, wie sie z. B. für den Elementarunterricht aus der Pestalozzischen Schule hervorgegangen sind, sowie überhaupt jeden auf frühere Vorbereitung sich stützenden, ausbildenden Unterricht, er mag Sprachen oder Wissenschaften als Erziehungshilfen brauchen, unmöglich machen."

185. Zum Verständniß des Folgenden sei bemerkt, daß damals die einzelnen Klassen der Gymnasien noch einen mehrjährigen Kursus hatten und die Schüler noch nicht, wie jetzt, ihren Fortschritten und den Jahrgängen entsprechend in Ober- und Unterterz ꝛc. gesondert waren, so daß — ganz abgesehen von den auch inmitten des Schuljahres vorkommenden Versetzungen besserer Schüler in eine höhere Klasse — die eine Hälfte der Schüler immer mitten in einen angefangenen Kursus eintrat und die Uebelstände vorkamen, die Graff rügt (vgl. Anm. 184) und auf die auch Herbart oben S. 361 f. hinweist.

186. Graff nimmt S. 18 ff. seiner Schrift, was hier Herbart übergeht, „außer den Kunstübungen im Zeichnen und Singen, 4 Lehrfächer: Sprache (Muttersprache), — Form, Größe und Zahl (ABC der Anschauung, Mathematik), — Natur (Naturgeschichte, physische Geographie und Astronomie, Physik, Chemie, physische Anthropologie), — Menschheit (Geschichte, Völker- und Staatenkunde, Alterthum, Kunst, Literatur) — an, deren Inhalt dem Schüler

nicht Gegenstände des Erlernens, sondern Kräfte, durch die sein inneres Leben in Bewegung gesetzt, Quellen und Hilfen, durch die diesem Leben Fülle und Bedeutung gegeben werden kann, darbieten soll," — und fährt dann fort: „Damit man hier nicht den Unterricht im Lesen und Schreiben und in der Religion vermisse, bemerke ich, daß Lesen und Schreiben durch die Analyse der Muttersprache und die Uebungen der Formlehre beigebracht, die Erzeugung eines religiösen Sinnes aber ein unmittelbarer Erfolg der durch den Unterricht über Natur und Menschheit erzeugten Vorstellungen und Theilnahmen sein wird. Um Gleichmäßigkeit in der Bildung hervorzubringen werden jedem Gegenstande für jede Woche gleich viele Stunden zugewiesen werden müssen, deren Anzahl sich nicht über 6 wird belaufen dürfen. Den Kunstübungen seien auch 6 Stunden gewidmet, 3 dem Zeichnen, 3 dem Singen." — Die letztere Bestimmung, die jedem Gegenstande um der gleichmäßigen Bildung willen gleich viele Stunden zuweist, und die auf einem ziemlich oberflächlichen Verständnisse der Herbart'schen Forderung einer gleichmäßigen Sorge für alle Interessen fußt (vgl. oben S. 296 f.), wird allerdings noch einigermaßen durch den Zusatz gemildert, „daß nach jedesmaligem Bedürfnisse der Schüler bald bei diesem, bald bei jenem Vorstellungskreise länger oder kürzer verweilt werden kann." (Vgl. oben S. 296 f.)

187. Es sind dies die beiden Aufsätze: „Psychologische Untersuchungen über die Stärke einer gegebenen Vorstellung als Funktion ihrer Dauer" und „Ueber die dunkle Seite der Pädagogik." Letztere ist oben in der Einleitung S. XV—XX wiedergegeben.

Bezüglich des zitirten § 213 im Lehrbuch zur Psychologie vergleiche man das zweite Zitat der 50. Anmerkung (S. 303) im 1. Bande vorliegender Ausgabe.

188. Inbezug auf Ruhe und Reizbarkeit heißt es in einer Stelle der Aphorismen zur Psychologie (W. VII, 614 f.):

„Die allgemeinste Beschreibung dessen, was wir in uns wahrnehmen, liegt in den vier Ausdrücken: Ruhe, Reizbarkeit, gegenseitige Bestimmung der Vorstellungen durch einander, und Sammlung; nebst den Gegentheilen von diesem allen.

„In Ruhe finden wir uns nie vollkommen; die Begebenheiten in uns sind immer schon im Gange, wenn wir anfangen uns zu beobachten; und die frühern Ereignisse sind noch nicht vollkommen zu Ende, indem schon etwas Neues beginnt. Indessen wollen wir uns einen Zustand der Ruhe wenigstens denken, als denjenigen, dem wir unbestimmt nahe sein können; um in ihn den Anfangspunkt eines neuen Ereignisses setzen zu können.

„Dieses Neue beginnt nun mit einem Reize; oder dergestalt, daß, indem etwas Geringfügiges gegeben wird, eine oft unvergleichbar größere Menge von Erfolgen in uns entsteht. Ein Wort setzt ganze Gedankenreihen in Bewegung, und weckt die manigfaltigsten Gefühle u. s. w.

„Die erwachten Vorstellungen u. s. w. bestimmen sich gegenseitig; indem sie neue Produkte (Begriffe, Urtheile, Gefühle ꝛc.) erzeugen.

„Beides nun, sowohl die Reizung, als die gegenseitige Bestimmung der Vorstellungen, ist mehr oder weniger vollständig; der innere Vorrath scheint mehr oder weniger beisammen zu sein, um dazu beizutragen; daher der Ausdruck Sammlung.

„Die Gegentheile: Tobsucht, Blödsinn, Wahnsinn, Narrheit, bezeichnen die Unmöglichkeit, daß das Vorerwähnte in uns geschehen könne, daher geben sie einen Ueberblick über die Geisteskrankheiten.

„Die Thiere zeigen eine weit beschränktere Reizbarkeit und gegenseitige Bestimmung ihrer Vorstellungen durcheinander. Den Kindern fehlt es an Sammlung. Die Psychologen würden sagen: jenen fehlen die obigen Vermögen, diese haben sie nicht entwickelt. — Bei dem höher gebildeten Men-

schen ist Reizbarkeit, gegenseitige Bestimmung der Vorstellungen, und Sammlung stets im Wachsen begriffen; aber die Ruhe kann verloren gehn; so haben wir den Zustand der Ueberbildung. — Alle diese Mängel werfen ein Licht auf die Hauptsache.

„Der Anfang der Reizbarkeit kann Sinnlichkeit heißen, und das Letzte der gegenseitigen Bestimmung der Vorstellungen kann der Vernunft zugeschrieben werden. Die Fortwirkung der geistigen Reize zeigt sich in dem, was man Gedächtniß und Einbildungskraft nennt. Die gegenseitige Bestimmung der Vorstellungen durch einander zeigt deutliche Anfänge in den Urtheilen. Derjenige, der seine Gedanken u. s. w. immer beisammen hat, der nichts nachzuholen und zu bereuen hat, der sich gleichförmig reizbar, nicht aber zu Zeiten stumpf und abwesend zeigt: heißt vorzugsweise verständig; daher man den Verstand in der Sammlung suchen mag.

„Die Affekten sind das Gegentheil der Ruhe. Sie scheinen zwar die Reizbarkeit zu erhöhen; allein eigentlich machen sie dieselbe höchst einseitig, sie beschränken sie auf solche Gegenstände, die zu ihnen passen; also vermindern sie dieselbe im Ganzen."

Uebrigens ist Ruhe und Reizbarkeit dasselbe, was Herbart sonst Besinnung und Vertiefung nennt; vgl. S. 36 ff. im 1. Bde. unserer Ausgabe.

189. Seite 64 f. seiner Schrift äußert Graff, daß sich nach seinen Darlegungen „das Bedürfniß einer gemeinsamen Leitung aller Schulen einer Anstalt, und aller Anstalten eines Orts, das Bedürfniß eines Direktors des gesamten Schulwesens einer Gemeine" fühlbar mache, „nicht zur jährlichen Entwerfung des Lektionsplans — dieser, wenn er einmal auf alle Schulen des Orts angelegt ist, gilt für alle Jahre, — nicht zur Versetzung der Schüler — diese findet in den neuen Anstalten gar nicht mehr statt, — nicht zur Absteckung der jährlichen Kursus — diese ist nicht nöthig, auch nicht wohl möglich, — nicht zum Unterrichte der erwachsenen Zöglinge — diese müssen in den Händen bleiben, in denen sie von Anfang an waren: sondern um die schulfähigen Kinder jedes Jahrs der Schule zuzuweisen; die Lehrer in der Auswahl und Anordnung der Bildungsmittel, die den Geist der Zöglinge entwickeln und füllen sollen, mit seinen Kenntnissen und Arbeiten zu unterstützen; den fortschreitenden, um sich greifenden Unterricht jeder einzelnen Schule mit wachsamem Auge zu verfolgen, zu richten, zu beschränken, zu fördern; die Erfahrungen, die in diesen neuen Anstalten die verbesserte Methode des Unterrichts reichlicher und planmäßiger als in den alten darbietet, gemeinschaftlich mit den Lehrern zu sammlen, gegen einander zu stellen, zu vereinigen, zu benutzen; sowohl bei der jährlichen Auflösung, die nach der Reihe jede Schule trifft, als auch am Ende kürzerer Zeitabschnitte die Fortschritte einer Schule mit denen der andern zu vergleichen, damit Ebenmaß in der Arbeit und in ihrem Erfolge statt finde."

Anmerkungsweise hierzu heißt es noch inbetreff des Geldpunktes beschwichtigend: „Die Anstellung eines solchen Gesamtdirektors wird nur selten neue Kosten verursachen, oft noch neue Fonds den Schulen zuweisen. Diese Stelle kann in kleinern Städten von einem Prediger des Ortes, in größern, in denen es mehr höhere Anstalten und Direktoren giebt, von einem derselben verwaltet und dadurch, daß, so oft einer der Direktoren abgeht, seine Stelle aufhört und sein Gehalt eingezogen wird, die Besoldung mehrer Lehrer bestritten werden."

190. Hinsichtlich der schlechten Lehrer begegnet Graff S. 33 seiner Schrift zunächst dem Einwande, „daß bei der hier vorgeschlagenen Schulverfassung alle Schüler, die einem ungeschickten Gesamtlehrer überwiesen sind, auf eine zweckmäßige Ausbildung verzichten müssen," mit den Worten: „Sie müssen ebenso darauf verzichten, wenn sie nur in diesem und jenem Unterrichtszweige oder in diesem und jenem Kursus auf einen guten Lehrer stoßen", — bemerkt dann S. 34 weiter, „daß bei schlechten Lehrern jede, vorzüglich aber eine An-

stalt nach der bisherigen Verfassung mißlingen muß, weil hier außer den schlechten Lehrern auch noch die übrigen Uebelstände, die mit der neuen Einrichtung . . . fortfallen, schädlich mitwirken" — und spricht sich über diesen Punkt alsdann S. 34 ff. noch folgendermaßen aus:

„Ein ungeschickter Lehrer ist in einer Anstalt, wie die hier vorgeschlagene, von geschlossenen Mustern, die ihm eine zusammenhängende Unterweisung in seiner Kunst darbieten, umgeben; durch den das Ganze der Erziehung immer im Auge habenden Unterricht, dessen Beginn, Fortschritt und Ende in steter Beziehung auf einander stehen, müssen dem schlechten Lehrer das Wesen und die Bedingungen seiner Kunst klar werden: statt daß bei den jetzigen Schulanstalten, wie der Unterricht selbst, so auch das Vorbild, das er den schwachen Lehrern zur Nachahmung darstellt, Stückwerk ist, weder seiner Bedeutung noch seines Zusammenhangs inne werden, sondern die Idee und den Zweck des Unterrichts im Dunkeln läßt. — Auch die Fehler selbst, so wie ihre Veranlassung und Folgen, treten bei dieser neuen Vertheilung des Unterrichts, für die Beurtheilung und Abhilfe nicht weniger, als für die Anrechnung, deutlich hervor. Denn die Zuweisung aller Fächer oder jedes einzelnen Faches an einen Lehrer läßt bei einem andern, als dem Lehrer, dessen Unterricht nicht fortschreitet oder nicht wirkt, weder die Ursache noch die Schuld suchen. Bei der alten Verfassung der Schulen hängt das Gelingen oder Mißlingen des Unterrichts von vielen ab; sowohl der gleichzeitige als der frühere oder spätere Unterricht der andern Lehrer können den Unterricht des guten Lehrers erfolglos machen; bei der neuen Verfassung fällt die Verantwortlichkeit auf den Lehrer einer Schule oder eines Faches ganz allein, so wie auch das Verdienst. Bei dem Abschlusse jedes Jahres stehen die jährlichen Fortschritte jeder Schule neben den vorjährigen einer andern, steht die gesamte Ausbildung der zu entlassenden Schüler neben der, welche die im vorigen Jahre geschlossene Schule erlangt hatte, zur Vergleichung da und der Wunsch jedes Lehrers, die ihm zugewiesene Schule oder das ihm ertheilte Lehrfach eben so gut wie jeder andere bearbeitet zu haben, erzeugt einen allgemeinen Wetteifer, durch den die Anstalt mit jedem Jahre der Vollkommenheit näher geführt werden muß. Welche Fortschritte wird bei solcher Schulverfassung die Methodik machen! schon in jeder einzelnen Anstalt, geschweige denn in allen! Das geschlossene Fortführen so vieler Schulen neben einander muß einen Lehrgang aufstellen lassen, der seinen Zweck, durch den Unterricht zu erziehen, unfehlbar erreicht."

In ähnlicher Weise äußert er in einer Anmerkung auf S. 49, wo er von den Land- und Volksschulen redet, auf die er seine Schulverfassung ebenfalls ausgedehnt wissen will:

„Durch diese neue Schulverfassung wird das Uebel, untaugliche Lehrer angestellt zu haben, nicht größer, sondern nur deutlicher und auch kleiner. Denn bei dem jetzigen Zustande der Volksschulen läßt die Mischung der weiter vorgeschrittenen Schüler mit Anfängern, dem unwissenden Lehrer Gelegenheit, wenigstens einem Theile seiner Schule etwas beizubringen und verdeckt, ihm und andern, seine Schwäche und die Forderungen seines Amtes. Bei der neuen Verfassung hingegen sieht er in den letzten Jahren jeder einzelnen Schule seinen kleinen Vorrath an Kenntniß und Geschicklichkeit zu Ende gehen, er wird, wenn er nur einigermaßen bildungsfähig und amtseifrig ist, darauf denken, auch den erwachsenen Schülern zu genügen, durch aufmerksame Beobachtung des steigenden Bedürfnisses seiner Zöglinge mehr als bei der jetzigen Lage der Dinge getrieben werden, die Fähigkeit und Tüchtigkeit, die ihm fehlen, sich eigen zu machen. Unter einem Lehrer aber, der sich fortzubilden weder fähig noch willig ist, geht bei jeder Schulverfassung die Erziehung der Schüler verloren."

191. Hierzu ist folgende Stelle aus den Aphorismen zur praktischen Philosophie (W. IX, 447 f.) zu vergleichen:

„Kirche und Schule müssen über die einzelnen Staaten hinaus bilden und verknüpfen.

„Die Schulen für verschiedene Stände fixiren den Unterschied dieser Stände; während sie das Allgemeine der Bildung gemeinschaftlich haben. Durch die gelehrten Schulen, welche das lange Dauernde — (alte Sprachen und Geschichte) und das Zeitlose (Mathematik und Philosophie), lehren, wird die Zukunft an die Vergangenheit geknüpft und aus ihr entwickelt. Die Bürgerschulen sollen, so viel möglich, dasselbe besorgen, aber für Menschen, die mehr in der Gegenwart leben werden; daher hier das zunächst Anwendbare mehr in Betracht kommt, nur mit mehr Ausbreitung im Raume (Geographie, neuere Sprachen u. s. w.) — Mädchenschulen und Elementarschulen weichen hierin wesentlich ab; sie sind für Menschen, die sich anschließen müssen, weil sie die Zeit nicht leiten können. Gelehrte und höhere Bürgerschulen und hohe Volksschulen werden daher nicht ganz von der Pädagogik bestimmt, und dürfen sich nicht die ganze Erziehung anmaßen, sondern müssen den Familien übrig lassen. Die Familienerziehung (mit Hilfe der Hauslehrer) bleibt daher in rein pädagogischer Beziehung immer im Vortheile.

„Jeder Staat besitzt zu jeder Zeit ein gewisses Kapital an pädagogischer und lehrender Kraft; diese muß er bestens benutzen. Er kann die Kraft nicht schaffen und muß die höheren Lehrer nach ihrer Ueberzeugung walten lassen. Dies fällt ins vorige Kapitel zurück. Aber die vorhandene Kraft und Ueberzeugung hat er in Thätigkeit zu setzen, und hiermit wird diese Kraft zugleich neu erzeugt und vor dem Aussterben gehütet.

„Der Staat soll die Schulen nicht fürchten. Sie wirken, wie das Vorhergehende zeigt, nicht unmittelbar auf die Zukunft, sondern ihre Wirkung bricht sich großentheils an den geselligen Verhältnissen; was dazu nicht paßt, wird zerstört. Vieles zerstört schon der Streit der Schulen im wissenschaftlichen Sinne.

„Keine Schule darf sinken. Sie sinkt aber, wenn sie nicht sorgsam erfrischt wird, weil die Schularbeit viel Kraft verzehrt. Dahin gehört, daß oftmals junge Männer nur für eine Zeitlang das Schulamt wünschen, und nicht alle Schulstellen fest bestimmt sind. Sehr merkwürdig ist, daß die Schulen das Letzte waren, was in Ansehung des dahin gehörigen Beamtenstandes vom Staate hinlänglich beachtet und unterstützt wurde. Und die Gymnasien früher, als die Bürgerschulen. Warum? Die Gymnasien sind Schulen für Beamte. Schwäche des Gemeingeistes im Publikum, welches Bürgerschulen hätte stiften sollen!

„Die Kirche vereinigt die Stände so viel als möglich, indem sie den Unterschied bei Seite setzt. Kirchenspaltung macht dagegen einen Versuch zu trennen, der, wenn er mißlingt, auf die Kirche selbst zurückfällt. Dies ist der wahre Grund der Gleichgiltigkeit gegen die Kirche. (Nathan der Weise!) So lange es Kirchenspaltung giebt, mag jede Kirche sich hüten, ihr Eigenthümliches mit Schärfe hervorzustellen; sie gewinnt, wenn sie es in Schatten stellt. Was sich ihrer trennenden Kraft entgegensetzt, weil es seiner Natur nach durchs gesellige Bedürfniß vereint bleibt oder nach Einheit strebt, das ist mächtiger als sie. — (Gegensatz der Kirchenlehrer gegen den Philosophen. Der Philosoph kann und soll allein feststehen; der Kirchenlehrer ist nichts ohne den Glauben der Gemeinde. Darum schreibt der Staat die Philosophie nicht vor; er rechnet auf den Widerstreit der Systeme vor ausgemachter Evidenz der Gründe; aber die Kirchenlehre muß von ihm geprüft werden, in wiefern sie mit dem Glauben der Gemeinde zusammenstimmt, weil sonst Unruhe entsteht.)“

Vgl. auch Anm. 164; — über Kirche und Schule Anm. 79, 145 und 146.

192. Ueber Nebenklassen an Gymnasien, aber freilich in anderem Sinne als hier, ist noch das Zitat in der Anm. 151 zu vergleichen.

193. In einer Anmerkung zu der Stelle, wo er in seiner Schrift die Lehrfächer aufzählt, die getrieben werden sollen, (vgl. oben S. 498 Anm. 186), spricht Graff S. 19—22 seine Meinung „über die in einer allgemeinen Bildungsanstalt, die weder zu einem gelehrten Studium, noch zu irgend einem andern Berufe vorbereiten soll, nothwendige Beschränkung des Sprachunterrichts auf die Muttersprache" in folgenden bezeichnenden Worten aus:

„Das Erlernen einer fremden, zumal todten, Sprache liegt ganz außer der Theilnahme des Kindes, verwirrt durch die fremden Worte und Begriffe, denen der Boden heimatlicher Anschauungen fehlt, das Gemüth und bringt ein zweideutiges Leben in dasselbe hinein oder erstickt wohl gar den volksthümlichen Sinn schon in der Wurzel. Die Sprache stellt das gesamte innere und äußere Leben der Einzelnen und des Volks dar, ihre ganze Bildung und Bedeutung ist gegründet in den unmittelbaren Vorstellungen und Gefühlen, von deren Beschaffenheit und Umfang zunächst der sinnliche und von diesem wieder der auf das geistige übertragene Ausdruck abhängt. Daher kann eine fremde Sprache nur dann verständlich gemacht werden, wenn der Schüler ganz in das Leben und die ursprünglichen und fortdauernden Anschauungen und Gefühle des Volks, das sie sprach oder noch spricht, hineinversetzt wird; dieses aber ist entweder unmöglich, — wodurch denn leere, todte Worte ins Gemüth gebracht werden — oder sehr wohl möglich, aber auch desto verderblicher, indem hiedurch eines Theils die noch nicht festen Begriffe, die das Kind in der Muttersprache gesammelt hat, verwirrt, andern Theils der volksthümliche Sinn durch den fremden hier verwischt, dort verdrängt und eine Ausländerei erzeugt wird, die, eben weil sie schon in dem kindlichen Gemüth Eingang fand, das Herzblatt desselben, aus welchem Vaterlandsliebe und deutscher Sinn mit schirmender Kraft emporwachsen sollte, im zarten Keime zerstört. Je inniger diese Ueberzeugung ist, desto dringender verpflichtet sie, dem jugendlichen Geiste durch einen Unterricht in der Muttersprache, der in das innerste des Gemüths und zu den eigenthümlichsten Anregungen des Lebens der Nation hinabsteigt, seine Heimat zu bewahren, ihn zum Bewußtsein unserer Kraft zu bringen, die, wenn sie erdrückt zu sein scheint, nur in sich zurückgedrängt ist, ihn unser selbständiges Sein lebendig fühlen zu lassen, und hiedurch den vaterländischen Sinn in ihm zu bewurzeln und zu nähren. Wird so der Sprachunterricht nicht allein die durchdringendste Psychologie in elementarer Kraft und Klarheit, sondern auch die innerste Belebung unmittelbarer deutschen Gefühle und Gedanken, wird hiedurch die Sprache selbst lebendig in ihrem Ursprung, in ihrem Gebrauch, in ihrer Wirkung; so können wir erwarten, daß unsere Zöglinge einst, kraft deutscher Sprache und deutschen Sinnes, zu jeder, der leisesten und der tiefsten, Anregung fähig und wiederum für sie empfänglich sein werden. Wir bedürfen aber deutscher Zunge und deutschen Ohrs; nicht nur in den Kirchen und Hörsälen, sondern auch im Rath und in der Versammlung der Bürger! — Erst wenn dieses Leben in der Muttersprache den Kindern gesichert ist, darf man es wagen, eine fremde Sprache seinem Gemüth nahe zu bringen; dann erst werden auch Vergleichungen zwischen ihr und der Muttersprache nützlich, nachdem sie möglich und unschädlich geworden sind. Daß das Studium fremder Sprachen dann zu spät komme, ist nicht zu fürchten, da der Knabe an der Sprache, die unmittelbar in sein eigenstes Denken und Fühlen eingriff, also durch den innigsten Unterricht, Grammatik in aller Strenge und Tiefe gelernt hat und, so vorbereitet, rasch in der neuen Sprache fortschreiten muß. Lernten doch so viele große Männer erst in spätern Jahren alte und neue Sprachen! Durch diese Ausschließung des Unterrichts in fremden Sprachen erhält eine Schule zugleich den Vortheil, daß sie andern Erfassungen und Erregungen, deren der jugendliche Geist bedarf, nicht Zeit zu entziehen nöthig hat, sondern für die wesentlichen und durchgreifenden Bildungsmittel an Zeit gewinnt, daß das Interesse der Zöglinge nicht zu sehr gespalten, ihre Vertiefung in andere Kennt-

nisse nicht zu sehr gestört und ihre Besinnung durch einen zu sehr vervielfachten Reiz nicht erschwert wird.

„Dessen ungeachtet leugne ich nicht, daß der Unterricht in einer fremden Sprache höchst bildend sei; vielmehr behaupte ich, daß das Studium nicht nur einer, sondern mehrer fremden Sprachen betrieben zu werden verdiene. Nicht, weil eine Sprache als Sprache Bildendes hat: dieses kann durch den methodischen Unterricht in der Muttersprache vollkommen ersetzt werden; sondern weil das Studium fremder Sprachen eine neue Welt von Vorstellungen dem Zöglinge aufschließt, und sich vorzüglich in Bezug auf die, von einem Mann, der erst nach Jahrhunderten ganz gewürdiget werden wird und kann, von Herbart aufgestellte und von A. W. Schlegel beherzigte und unterstützte Idee, die Darstellung der Geschichte der Völker mit dem Studium ihrer Sprache zu verbinden und eines an dem andern fortzuleiten, auf das vortheilhafteste empfiehlt. Allein ich glaube, daß, wenn gleich der Unterricht, der seine Bildungsmittel durch dieses vermehrt, noch eine vollendetere Bildung hervorbringen kann, er dennoch — kannte doch der gebildete Grieche keine andere Sprache als die seinige — auch mit den angegebenen Mitteln seinen Zweck erreichen und Jünglinge aus der Schule entlassen kann, die nicht als unbeholfene Fremdlinge, sondern mit Empfänglichkeit und Sicherheit in das geschäftige und sie von allen Seiten in Anspruch nehmende Leben der Welt eintreten. Auch fürchte ich, daß schon die bescheideneren Forderungen, die ich an die Schule mache, zu hoch getrieben erscheinen werden. Noch höher sie selbst zu steigern und die Mittel zu ihrer Befriedigung zu vermehren wage ich nicht; wiewohl die Aufnahme fremder Sprachen, selbst die Aufnahme der griechischen in das erste Unterrichtsjahr, sich auf eine leichte und nicht kostspielige Weise, durch ein anderes Verhältniß der jedem Lehrgegenstande zugewiesenen Stundenzahl bewirken läßt."

194. Zu den vorstehenden Bemerkungen, daß die Sprachen zunächst Zeichen sind und Zeichen nur vermöge der Sachen interessiren, die sie darstellen, daß ferner das Erlernen fremder Sprachen eine Last sei, daß sie überhaupt nur in dem Verhältnisse eines Mittels, eines Werkzeuges zur Bildung stehen, vergleiche man Seite 54 f. im 1. Bande unserer Ausgabe, samt den dazu gehörigen Anmerkungen.

Außerdem vergleiche man über das Lernen der alten Sprachen, insbesondere das verkehrte Lateinlernen, oben S. 354 f.

195. Ueber die Redensarten von formaler Bildung vgl. oben S. 324 ff.

196. Das war insofern der Fall, als schon durch eine Zirkularverfügung vom 23. Dezember 1788 angeordnet worden war, daß die Gymnasien die Maturitätsprüfungen der Abiturienten selbst vornehmen durften, während dieselben früher bei der Universität (als sogen. „Dekanatsprüfungen") zu bestehen waren.

197. Ueber die Verschiedenheit der Köpfe als Hinderniß der Schulbildung vergleiche man das erste Zitat der 188. Anmerkung im 1. Bde. dieser Ausgabe.

198. Ueber die Lehrgegenstände an den Bürgerschulen („Hauptschulen") vergl. oben S. 350 f.

199. Vergl. hierzu und zu dem Folgenden oben S. 353.

200. Der Vorschlag Herbarts, das Gymnasium gleich mit den nöthigen Elementarklassen, also mit einer vollständigen Vorschule zu versehen, muß durchaus bekämpft werden. Denn erstens läßt sich bei einem Knaben von 6 Jahren, der eben in die Schule eintritt, noch gar nicht voraussehen, zu welchem Berufe er sich wohl eignen und später bestimmen werde: das ist mit einiger Sicherheit erst um die Zeit des 12. Lebensjahres möglich; es würden also voraussichtlich viele, die mit dem 6. Jahre in das

Gymnasium eintreten, von Haus aus einen falschen Weg einschlagen und später zu ihrem Schaden wieder umkehren müssen. — Zum andern muß die Grundlage aller Bildung eine allgemeine sein, in welcher alle Schulen, höhere wie niedere, bis zum 10., ja bis zum 12. Lebensjahre übereinstimmen; den einzelnen Lehrgegenständen aber von Anfang an schon eine besondere, von der allgemeinen Bildung abseits liegende Richtung zu geben, also eine Bildung ad hoc zu inauguriren, ist ebenso pädagogisch als volkswirthschaftlich verwerflich. — Und drittens muß dadurch, daß die höheren Schulen ihre eigenen Vorklassen erhalten, und vermöge der anders gearteten Unterrichtsertheilung in denselben sich geflissentlich von der Volksschule absondern, der Unterschied der Stände, den zu mildern doch Sittlichkeit und Aufklärung gebieten, unausbleiblich nur noch mehr und künstlich verschärft werden, was auch Herbart oben S. 318 selbst entschieden verwirft; denn da die höheren Schulen ein höheres Schulgeld verlangen, das nur Bemittelte erlegen können, so werden die höheren Schulen (die Eitelkeit der Eltern, aus ihren Kindern etwas „Höheres" machen zu können, ganz abgerechnet) von Haus aus von selbst zu Standesschulen; da ferner die höheren Schulen den Unterricht in den Vorklassen nach ihrer Art ad hoc konstruiren, so wird den Volksschülern der spätere Eintritt in die höheren Schulen wenn nicht ganz unmöglich gemacht, so doch wesentlich erschwert; und da endlich die höheren Schulen mit ihren Vorklassen den Gemeinden einen wesentlich höheren Aufwand verursachen, so wird erfahrungsgemäß das Sparsystem bei der Volksschule begonnen und diese zu einer bloßen Armenanstalt herabgedrückt. — Leipzig hat in seiner (prätentiös „höhere Schule für Mädchen" genannten) Mädchenschule, die bei ihrer Gründung beileibe keine Standesschule sein und werden sollte, gegenwärtig aber mit ihren Vorklassen und nach ihrer ganzen Einrichtung sich von der Volksschule vorsichtiglich aus- und abgeschlossen hat, das sprechendste Bild einer Anstalt solcher Art! — Die Volksschule als Grundlage und Unterbau aller höheren Schulen, das muß das Panier sein, unter welchem alle wahren Freunde des Volkes und der Volksbildung sich vereinigen.

Weiteres über die Sache vergleiche Karl Richter, die Reform der Lehrerseminare ꝛc. Von der Diesterwegstiftung gekrönte Preisschrift. Leipzig 1874. S. 102 ff., S. 116 ff., S. 132 Anm. 2.

201. In einer Stelle der Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 505) heißt es hinsichtlich des Ziels und der Thätigkeit der einzelnen Klassen:

„Für Prima gehören eigne Ausarbeitungen, eigne Lektüre, mündliche Vorträge, Schaffen von innen und Apperzeption des absichtlich Zugeeigneten, nach bestimmter Anweisung und mit steter Korrektur. Daher müssen die Vorkenntnisse samt dem passiven Lernen in Secunda abgethan sein; sie müssen schon ihre bestimmten Umrisse, Gestalt gewonnen haben. In Tertia dagegen wurde ganz eigentlich gelernt und gearbeitet nach Vorschrift, um Vorrath zu sammeln; in Quarta wurde geistige Unterhaltung dargeboten; in Quinta wurde die enge Sphäre der Erfahrung ausgeweitet; in Sexta geschah die erste Erhebung zum regelmäßigen Anwenden der Zeit.

„Der Tertianer soll am meisten den Druck der Schule empfinden. Früher behandelt den Zögling weniger ernst und streng, später wird ihm die Arbeit schon leichter. Dem Tertianer schneidet die Schule seine knabenhaften Gedanken ab; sie setzt ihm Reihen zusammen, so wie er sie behalten soll; Reihen von Gegenständen und von Begriffen. (Synthetischer Unterricht.) Sie benutzt die gesunde Biegsamkeit des Knaben; der spätere Jüngling wird sich nicht so leicht fügen; dem jüngern Knaben mußte sich der Unterricht mehr anbequemen, damit er ihn fassen konnte.

„Haben wir den guten Tertianer fertig: so wird sich's in Secunda und Prima wohl finden. Wo nicht: so ist's zweifelhaft mit der spätern Bildung.

über die Prüfung, nach welcher dem Jüngling gesagt wird, was er ferner zu wählen habe, sollte Secunda am Ende geben."

202. Es geschah dies von Friedr. Karl v. Savigny in der Schrift: „Vom Berufe unserer Zeit für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft." Berlin 1814. (3. Aufl. 1840). — Vergl. außerdem über Gesetzgebung die Anm. 182.

X. Zur Rezension über Schwarz' Erziehungslehre.

203. Die angeführte Stelle aus Rousseaus Emil, zu Anfange des ersten Buches (S. 9 f. in der Ausgabe der „Pädag. Bibl.") lautet zu Deutsch:

„Jeder von uns wird durch dreierlei Lehrer gebildet. Der Schüler, in welchem ihre verschiedenen Lehren sich widersprechen, ist schlecht erzogen und wird nie in Uebereinstimmung mit sich selbst sein. Derjenige allein, in welchem sie in allen Punkten übereinstimmen und denselben Zielen entgegenstreben, erreicht sein Ziel und lebt sich selbst getreu. Dieser allein ist gut erzogen."

Es läuft dies allerdings auf den obersten ethischen Grundsatz der Stoiker hinaus, den Herbart unmittelbar darnach anführt: ὁμολογουμένως (τῇ φύσει) ζῆν, „in Uebereinstimmung (mit der Natur) leben." Vgl. S. 98 und Anm. 81 im ersten Bande dieser Ausgabe.

204. Es ist hier die 1811 im Königsberger Archive für Philosophie, Theologie ꝛc. Bd. I, S. 158 ff. veröffentlichte Abhandlung „Psychologische Bemerkungen zur Tonlehre" gemeint (vgl. oben die Einleitung S. XIV f., sowie im 1. Bde. vorliegender Ausgabe die Einleitung S. XXXVII). — Wie lebhaft sich Jean Paul für Herbarts Schriften interessirte, geht aus seinem Urtheile in der Levana über die „Allgemeine Pädagogik" hervor (vgl. die Einleitung zum 1. Bde. vorliegender Ausgabe S. LXXX f.; ebenso nannte er Herbarts „Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie" (1813) in der Selina I, 18 „genial", und nahm auch von Herbarts psychologischen Schriften Notiz.

205. Rousseau beginnt seinen Emil mit den berühmten Worten: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Urhebers der Dinge hervorgeht; alles entartet unter den Händen des Menschen: . . . er will nichts so, wie es die Natur hervorgebracht hat, selbst den Menschen nicht." (Siehe S. 7 in der Ausgabe der „Pädag. Bibl.")

206. Die Wiederabdrücke in Herbarts Kl. philos. Schr. III, 752 und in den Sämtl. Werken XII, 694 haben hier „eigenthümlichen Denker". Obgleich sich diese veränderte Lesart eher vertreten läßt, als unterschiedliche andere fehlerhafte Aenderungen, bezw. Druckfehler in jenen Abdrücken, so haben wir uns gleichwohl hier, wie überall, an die Schreibweise des Originals (Hallesche Allgem. Literaturzeitung 1832, Nr. 21, Sp. 168) gehalten.

207. Ueber diesen Punkt sind Lockes Gedanken über Erziehung in der Ausgabe der „Pädag. Bibl." S. LIV f. und die Anmerkungen daselbst zu vergleichen.

208. Vgl. die „Allgemeine Pädagogik", S. 4 und Anmerkung 3 im ersten Bande dieser Ausgabe.

209. Ueber Rousseau vgl. die Allg. Pädag., S. 3 und Anm. 2 im ersten Bande dieser Ausgabe.

210. Ueber die Philanthropinisten bemerkt Herbart in einer andern Rezension über Ohlert, die Schule ꝛc., (Jenaer Allg. Literaturzeitung, 1827, Nr. 11 Sp. 87), nachdem er von dem Verf. gesagt, er sei „offenbar noch zu jung, als daß er aus langer Erfahrung reden und entfernte Zeiten vergleichen könnte," unmittelbar darauf:

„Rezensent aber, dessen sehr bestimmte Erinnerung über den Anfang der französischen Revolution hinausgeht, hat das manierirte, verkünstelte Wesen

der damaligen Erziehung in höheren Ständen, und die rohe Sorglosigkeit in den mittleren und unteren noch zu lebhaft im Gedächtniß, um nicht zu wissen, welche Wohlthat damals Campe, Salzmann u. s. w. dem Zeitalter erzeigten; eine Wohlthat, die noch fortdauert, obgleich sie von manchen jetzt schlecht verdankt wird."

Als interessante Ergänzung Herbarts zu der Bemerkung Schwarzens, daß Campe „den Erwerbsfleiß über alles setzte", kann eine Stelle aus den Aphorismen zur praktischen Philosophie angesehen werden, die wir hier mittheilen. Sie lautet (W. IX, 420 f.):

„Campe soll gesagt haben: der Erfinder des Einsalzens der Heringe hat mehr Verdienst, als der Urheber der Ilias und Odyssee. Dies erinnert daran, daß unsere Handlungen theils unmittelbar dem Wohlwollen gemäß beurtheilt werden, theils gemäß dem ästhetischen Urtheil. Im ersten Falle lobt der Wohlwollende sehr häufig nicht das Wohlwollen, sondern die nützliche That, mochte sie auch ohne Rücksicht auf diejenigen, denen sie nützen würde, gethan sein. Hingegen auf dem Standpunkte der Sittenlehre bekümmern wir uns um sie gar nicht, und solches nützliche Thun selbst betrachten wir als gleichgiltig. Selbst aber Handlungen aus Wohlwollen loben wir nicht immer. Die Handlungen sollen nicht einer Idee allein folgen, sondern allen. Hier tritt die Tugend oder die schon erlangte sittliche Bildung der Person in Kontrast gegen die einzelnen Ideen, welche von den noch unverbundenen ästhetischen Urtheilen ausgehen. Wo aber liegt die Forderung ihrer Verbindung? Nirgends anders als in der Idee der innern Freiheit. — Es können Handlungen einem ästhetischen Urtheil gemäß, und keinem andern ästhetischen Urtheil zuwider sein; dann werden sie gelobt; wenn sie aber nicht von der moralischen Ueberlegung ausdrücklich vorher geprüft und für richtig erkannt waren, so ist ihr Lob nicht das Lob der Tugend. So ist auch die höchste poetische Produktion zwar der Idee der Vollkommenheit gemäß und keiner andern Idee zuwider; aber ihr Lob ist nicht das der Tugend. Wer aber hat mehr Verdienst — verdient mehr Lohn, der Urheber eines Werks von absolutem Werth oder einer Erfindung von unendlichem Nutzen? Damit die Frage einen Sinn für die Idee der Billigkeit bekomme, wollen wir in beiden gleichviel Absicht des Wohlthuns annehmen. Denn das bloße Genie des Dichters gäbe eben so wenig Verdienst im eigentlichen Sinne, als die bloße Nützlichkeit der Heringe. Es dreht sich also die Frage noch um den Erfolg. Wer hat mehr wohl gethan? d. h. welches Wohl ist das größere für die Menschheit? — und nun zeigt sich, daß disparate Werthe sollten verglichen werden; welches keinen Sinn hat. Eine Hungersnoth giebt Heringen und Kartoffeln einen unendlichen Werth; in gewöhnlichen Zeiten sind diese Bedürfnisse beseitigt und die ästhetische Erhebung gewinnt Raum. Wenn nun die Entscheidung gegen Campe in sofern ausfällt, als er Disparates verglich, so ist sie darum noch nicht für die, welche, auch Disparates vergleichend, das Gegentheil behaupten. Die praktische Philosophie ist nicht parteiisch für die ästhetische Produktion gegen das Nützliche. — Wiederum verschieden von dem Verdienst des Wohlthäters ist die Bewunderung Homer's gegenüber der Gleichgiltigkeit einer gemeinen Natur, die Heringe einsalzt."

Von sonstigen Bemerkungen über die Erziehungsrevisoren vergleiche man noch im ersten Bande vorliegender Ausgabe Anm. 12, und Anm. 52 viertes Zitat (S. 305); desgl. im vorliegenden 2. Bande S. 192, 338, 402, 414 f., 420, 423, und S. 445 Anm. 64.

211. Rem acu tetigisti, sprichwörtliche Redensart, bei Plautus (rud. 5, 2, 17) vorkommend = du hast den Nagel auf den Kopf getroffen.

212. „Ich habe gefunden, daß die meisten Sekten recht haben in einem guten Theile dessen, was sie behaupten, aber durchaus nicht so sehr in dem, was sie verneinen."

213. Siehe S. 6 und S. 25 im 1. Bande dieser Ausgabe.

214. Der auch S. 301 erwähnte berühmte englische Chemiker Humphry Davy, geboren am 17. Dezember 1778 zu Pensance in der Grafschaft Cornwall, gestorben am 20. Mai 1829 zu Genf auf einer aus Gesundheitsrücksichten unternommenen Reise nach Italien, ist besonders bekannt durch die Begründung der elektrochemischen Theorie und durch die von ihm erfundene Gruben- und Sicherheitslampe zum Schutze vor der dem Bergmanne stets drohenden Gefahr der Entzündung schlagender Wetter.

Der zehn Zeilen weiter erwähnte holländische Philosoph und Archäolog Franz Hemsterhuis, geboren 1720 in Gröningen, gestorben 1790 im Haag, stellte ein philosophisches System auf, das auf dem durch Locke verbreiteten Sensualismus beruhend, eine umfassende Kenntniß der Alten und geistreiche Auffassung ihrer Philosophie bekundet.

215. Ueber die Bildung und Umbildung des Ich vgl. Anm. 59 und 120.

216. Als ergänzende Einschaltung zu obigen Bemerkungen über die wechselnde Gemüthsart bei Kindern möge hier noch eine Stelle aus einem 1812 in Königsberg gehaltenen Vortrage Herbarts „Ueber den Unterschied zwischen idealischer und wirklicher Geistesgröße" Platz finden, wo Herbart nach Zillers Herbartischen Reliquien S. 253 f. äußert:

„Kinderseelen liegen in manchen Augenblicken vor denen, die mit ihnen umzugehen wissen, ganz offen da. Von ihnen wird man häufig überrascht durch das Gute in seltener Reinheit, häufig auch durch das Schlechte, endlich oftmals durch den schnellen Wechsel des Guten wie des Schlechten mit dem ganz Gemeinen und Mittelmäßigen. Im Lauf der Jahre schwinden die schönsten Züge zum Theil; wiederum andere treten an die Stelle; großentheils unabhängig von der Absicht und Sorgfalt, sich zu veredeln, welche in der jugendlichen Seele mag herrschend geworden sein. Verfolge man aber jene überraschenden Erscheinungen nur ein wenig rückwärts und vorwärts, so ist es meistens sehr leicht, zu erkennen, wie gerade dieselbe herrliche Regung, die da verdient, daß man ausrufe: Werdet wie die Kinder, — schon früher einmal als ein ganz gewöhnliches Begehren, als natürliche Neigung für irgend einen Gegenstand sich hat erblicken lassen. Und auch wiederfinden läßt sie sich oft genug unter den Triebfedern sehr schlimmer Handlungen, die man als ein großes Verderbniß betrauern möchte, während doch deutlich die alte wohlbekannte Persönlichkeit, nur in andern Verhältnissen, vor Augen steht. Eine und dieselbe Anhänglichkeit an Geschwister und Gespielen bringt ein edles Opfer, und spricht die dreiste Lüge; ein und derselbe feine Sinn für das Schickliche und Treffliche spannt den Eifer sich auszubilden und schärft die Zunge des bittern Tadels. Die Liebe gebiert den Haß; und das Vaterland scheidet Mitbürger von Fremden, die nur zu leicht Feinde werden. So ist es im Großen wie im Kleinen; die Menschen sündigen mit dem nämlichen Triebe, der sonst ihr Lob und ihre Tugend ist. Nur die Beurtheilung geht hier weit aus einander; die Person in ihrem wirklichen Wesen ist Eins und ein Ganzes."

217. Ueber das Räsonniren mit Kindern vergl. S. 126 und 214, sowie die Anmerkungen 102 und 104 im 1. Bande dieser Ausgabe.

218. Ueber die Erfahrung, „daß mancher Zögling ein ganz anderes Gewächs wird, als was Eltern und Lehrer im Sinne hatten", vgl. oben S. XVIII.

219. Der Genannte ist jedenfalls der englische General Ralph Abercromby, geboren 1738, welcher am 21. März 1801 in der Landschlacht bei Abukir einen glänzenden Sieg über die Franzosen erfocht, der ihm selbst zwar das Leben kostete, die Franzosen aber zur völligen Räumung Aegyptens nöthigte.

220. Man vergleiche dagegen, was Herbart über das Gewissen sagt, in dem 13. Zitate der 104. Anmerkung.

Inhaltsverzeichniß.

Seite

Einleitung . . . . . V—XLVIII

Allgemeines über die mitgetheilten Schriften V. — **I.** Das ABC der Anschauung; Widmungsschreiben Herbarts an v. Halem VI. — Pestalozzis ABC der Anschauung VII. — Das gleichseitige Viereck als Grundlage bei Pestalozzi; Herbarts Abweichung davon VIII. — Grund derselben; Mittheilung an Gries; Aenderungen in der zweiten Auflage IX. — Doppelter Zweck der Herbart'schen Schrift X. — Ihre allgemeine Anwendbarkeit inbetreff der Sache und der Zöglinge XI. — Die Abhandlung über die ästhetische Darstellung der Welt XII. — **II.** Veranlassung der Schrift über das Verhältniß des Idealismus zur Pädagogik XIII. — **III.** Die Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik als ergänzende zweite Hälfte zur Allgemeinen Pädagogik; Vorarbeiten XIV. — Der Aufsatz „über die dunkle Seite der Pädagogik" (welche das ist XV. — Die Aufmerksamkeit; Interpunktion beim Unterrichte XVI. — Gesetz der Abwechselung; Untauglichkeit der transszendentalen Freiheitslehre für die Pädagogik; Bedeutung der mathematischen Psychologie für die Pädagogik XVII. — Abfertigung eines Rezensenten XVIII. — Die helle Seite der Pädagogik: Zweckbegriff der Pädagogik in der praktischen Philosophie; Bemerkungen zur Allgemeinen Pädagogik XIX. — Niemeyers Werk). Hartensteins Charakteristik der Briefe XX. — Redaktionelle Bemerkungen XXI. — **IV.** Der Vortrag über Pestalozzis Schrift: Wie Gertrud i. K. I. XXII. — Begleitschreiben Herbarts an von Halem XXIII. — Redaktionelle Bemerkungen XXIV. — **V.** Die Aufsätze über den Standpunkt der Beurtheilung der Pestalozischen Unterrichtsmethode XXV. — **VI.** Die Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik. — **VII.** Die Aufsätze aus dem pädagogischen Seminare zu Königsberg XXVI. — Aus einem Schreiben Herbarts an v. Auersberg über das Seminar; Plan Herbarts XXVII. — Einrichtung des Seminars XXVIII. — Redaktionelle Bemerkungen XXIX. — **VIII.** Schriften über das Verhältniß des Erziehungs- und Schulwesens zu Staat und Kirche XXX. — Aeußerungen Herbarts darüber in einem Schreiben an Rist, und sein Standpunkt in der Sache XXXI. — Herbarts Ansicht über den Staat; Aeußerungen Herbarts über das Verwaltungssystem (Hauptpunkte desselben XXXII. — Vertheilung der Dienste; Art der Unterordnung XXXIII. — Eigennutz und Wohlwollen; richtige Vertheilung der Kenntnisse; untaugliche und reiche Menschen; Maßregeln bei letzteren XXXIV. — Art der Direktion im Verwaltungssysteme. Genuß erzeugt Egoismus; vorausgesetzt wird allgemeines Wohlwollen; keine unbedingte Gewerbefreiheit; hohe Steuern für Reiche XXXV. — Aufwandsgesetze;

Seite

Börsenspekulation. Dienste; sich aufdrängende Fragen; Standpunkt für ihre Beurtheilung; Behandlung Unzufriedener XXXVI. — Pflicht des Einzelnen in der Gesellschaft; die Berufenen; Anschluß an dieselben [Majoritätsbeschlüsse]; Fürsorge für die untern Volksklassen). IX. Die Gutachten und Vorschläge über Unterrichts- und Schulorganisation XXXVII. — 1. Smidt und die Bremer Schulverhältnisse; Prof. Rump XXXVIII. — 2. Bestimmungen des Edikts vom 12. Okt. 1812 XXXIX. — Herbarts Urtheil über die Königsberger Bürgerschulen XL. — Herbarts Urtheil über die Gymnasien und ihre Schüler XLI. — 3. Die damalige Schulorganisation und Graffs Idee XLII. — Zitate aus Graffs Schrift XLIII. — Aufforderung an Herbart zur Beurtheilung, und Ausfall derselben XLIV. — Graffs Aeußerung über Unentgeltlichkeit des Schulunterrichts XLV. — X. Die Rezension über Schwarz' Erziehungslehre. Rückblick XLVI. — Resignirte Aeußerungen Herbarts über die geringe Unterstützung, die er zu seiner Zeit gefunden; Nachwirkung seiner Ideen XLVII. — Schlußbemerkung XLVIII.

1. Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung ꝛc. 1—124.

Einleitung 3—24.

I. **Die Anschauung ist der Bildung fähig** . . . . . 3—5

Verschiedenheit des Sehens bei verschiedenen Personen 3. — Grund davon in der Verschiedenheit des Anschauens. Einfluß der Farbe auf die Anschauung; Bildung des Sehens zur Aufmerksamkeit auf die Gestalt 4. — Die Auffassung der Gestalten und ihre Wiedergabe beim Zeichnen; Pestalozzis Idee 5.

II. **Pädagogischer Werth der gebildeten Anschauung** . . . . . 6—7

Das Kind ist getheilt zwischen Begehren, Bemerken und Phantasiren; Wichtigkeit geschärften Aufmerkens gegenüber der Phantasie und den Begierden 6. — Anschaulicher Unterricht durch scharf fassendes Schauen; Uebung der andern Sinne 7.

III. **Die Bildung des Anschauens fällt in die Sphäre der Mathematik** 7—10

Festhalten der Aufmerksamkeit; Charakter der rohen Anschauung 7. — Entstehung und Reife der Anschauung 8. — Unwillkürliches und willkürliches Merken auf die Gestalten (den Sinn beim Geiste fassen) 9. — Auffassen der Gestalten durch Begriffe in der Mathematik 10.

IV. **Ueber den pädagogischen Gebrauch der Mathematik** . . . . 10—21

Vorzüge der mathematischen Begriffe 10. — Wichtigkeit der Mathematik für den Anfang der Erziehung; Hilfen für die Aufmerksamkeit (Unterschied bei Dingen des Gefühls: Geschichte, Moral, Religion) 11. — Wie sich der Unterricht beim Lehrlinge in Achtung zu setzen hat; Beurtheilung der Gegenstände darnach; die Dinge des Gefühls; Sprachen, Geographie, Naturgeschichte als Gedächtnißsachen 12. — Die Chemie, ihre Vorzüge und Mängel; Gestalt und Zahl als Mittelpunkte unseres ursprünglichen Gesichtskreises 13. — Messen und Rechnen als Faden für einen frühen Kinderunterricht; Wichtigkeit derselben für den mittleren Theil der Erziehung 14, — insbesondere für die Naturwissenschaft; desgl. für das Ende der Erziehung; die Philosophie; deren Verfahren 15. — Widersprüche und Ergänzungen bei philosophischer Untersuchung der Begriffe, im Vergleich mit dem Verfahren der Mathematik 16. — Gefahren der Philosophie vermindert durch die Mathematik 17. — Vertheilung der Zeit; heterogene Studien und ihre Wirkung auf das Kind 18.

Seite

— Vermehrung der Studien durch die Mathematik 19. — Einrichtung des übrigen Unterrichts, um der Mathematik Raum zu schaffen, und Vertheilung derselben auf die Jugendjahre 20.

V. **Einige Bemerkungen über die Darstellung der Mathematik zum Behufe der Erziehung** . . . . . 21—24

Gang des mathematischen Räsonnements 21. — Die mathematische Einbildungskraft und ihre Bildung 22. — Verhältniß der Mathematik zum Verstande; Mängel derselben namentlich hinsichtlich der Willkürlichkeiten in der Analysis 23. — Verbesserungen durch Hindenburg, durch die Metaphysik ꝛc. 24.

Erster Abschnitt. Ueber die Einrichtung des ABC der Anschauung 25—36.

Dreifacher Zweck der Elementarübungen, und Verhältniß dieser Absichten zu einander 25. — Die Mathematik tritt in die Mitte zwischen Anschauung und Erziehung 26.

I. **Grundlinien einer Theorie der Anschauung** . . . . . 26—31

Wie die Auffassung der Gestalten vor sich geht 26. — Fixirendes Fassen beim Künstler, fließendes Sehen beim Ungeübten; Fehler entdeckt durch Nachzeichnen 27. — Artikuliren der Gestalten durch Zerlegung in ihre einfachsten Bestandtheile, und deren spätere Zusammenfassung. Das Kombiniren 28. — Verfahren beim Kombiniren einzelner Punkte (beim Zeichnen); Schwierigkeiten für den Anfänger 29. — Die einfachsten Hauptbestandtheile der Form sind drei Punkte; Aufsuchen solcher Punkte z. B. in einem Gemälde 30. — Vorausgesetzte Fertigkeit des Auges im Auffassen der Dreiecke 31.

II. **Ueber die mathematische Bestimmung der Elementarformen** . 32—34

Versinnlichung der gegenseitigen Lage dreier Punkte durch Linien; unendliche Zahl verschiedener Dreiecke 32. — Verminderung derselben durch Auswahl von Musterdreiecken; Versinnlichung trigonometrischer und arithmetischer Lehren 33.

III. **Pädagogische Rücksichten** . . . . . 34—36

Pestalozzis Hornblättchen; Vorschläge für die Anregung der Aufmerksamkeit in den frühesten Kinderjahren (Abfertigung eines Rezensenten) 34. — Anforderungen an das ABC der Anschauung als Prolog zur Mathematik 35. — Geschmeidigkeit als Haupterforderniß eines guten pädagogischen Planes; Versuch durch Episoden 36.

Zweiter Abschnitt. Darstellung des ABC der Anschauung 36—88.

Bemerkungen über die Ausführung des vorliegenden Planes 86.

I. **Erste Anfänge** . . . . . 37—38

Zeichnen von Linien; Gebrauch und Einrichtung der Hornblättchen 37. — Weiterer Fortschritt 38.

II. **Erste Bestimmungen von Maß und Gestalt** . . . . . 38—39

Einprägung des gebräuchlichen Maßes; Nachzeichnen, Verkleinern und Vergrößern desselben; wodurch die Gestalt eines Dinges bestimmt wird 38. — Unterscheiden und Bestimmen der Winkel 39.

III. **Rechtwinklichte und gleichschenklichte Dreiecke** . . . . . 40—46

Wahl der rechtwinklichten Musterdreiecke; nöthige Geräthschaften 40. — Beschreibung der Musterdreiecke; Wachsen von Tangente und Sekante mit dem Wachsen des Winkels 41. — Zeichnen der Dreiecke; Tafel und

Seite

Einprägen der Verhältnißzahlen 42. — Bestimmung der Winkel außer dem rechten; Zeichnen der Dreiecke nach der Proportion der Linien 43. — Einflechten arithmetischer Uebungen; Berechnung der Längen nach dem gebräuchlichen Maße 44. — Berechnung des Umfangs der Dreiecke; Aufsuchen rechtwinklichter Dreiecke an Gegenständen, und Schätzen derselben 45. — Die Musterformen der gleichschenklichten Dreiecke; Zahl derselben 46.

IV. **Episoden. — Flächeninhalt der Dreiecke. — Der Zirkel. — Die Ellipse** . . . . . 46—52

Bildung von Rechtecken durch Aneinanderlegung zweier gleicher rechtwinklichter Musterdreiecke 46. — Wachsen derselben und Verhältniß des Dreiecks zum Rechteck 47. — Vergrößerung des Quadratmaßes 48. — Behandlung der Flächenmessung und -Berechnung 49. — Vortheile dieser Behandlung und weitere Angaben des Verfahrens 50. — Anwendung auf Rhomboiden ꝛc.; vorläufige Bestimmung des Kreises 51. — Regel über das Zeichnen der Ellipse 52.

V. **Uebersicht aller triangulären Formen** . . . . . 52—59

Fortschritt in den bisherigen Uebungen 52. — Pause zwischen dem weiteren Fortgange; Ueberleitung zu der großen Zahl möglicher Dreiecke 53. — Zerlegung derselben in zwei rechtwinklichte Dreiecke und deren Messung und Berechnung; weitere Beschreibung des Verfahrens 54. — Erläuterung der ersten angehängten Tabelle 55—57. — Wichtigkeit der Uebungen im Kombiniren; didaktische Bemerkungen über das Verfahren 58.

VI. **Berechnung der Seiten** . . . . . 59—75

Veranschaulichung jeder Dreiecksform durch Zeichnen und durch Vergrößerung; Beschreibung eines Instruments zu letzterem Zwecke 59. — Nothwendigkeit der Regeldetri zur Berechnung der Seiten 60. — Einführung in die Regeldetri 61. — Verhältniß der Seiten, und Nothwendigkeit inbetreff der Verhältnißzahlen 62. — Tabelle der Verhältnißzahlen mit Hunderteln 63. — Beispiel der Berechnung 64. — Bemerkungen dazu mit Rücksicht auf die Dezimalbruchrechnung und die angehängte zweite Tabelle 65. — Weiteres Beispiel der Berechnung 66. — Vier Klassen von Dreiecken; Verfahren bei Berechnung der ersten Klasse 67. — Desgl. der zweiten Klasse 68. — Bemerkungen über die Dreiecke der dritten und vierten Klasse 70. — Verfahren bei Berechnung der Dreiecke dritter Klasse 71. — Desgl. vierter Klasse 72. — Didaktische Bemerkungen 74.

VII. **Episode. — Berechnung der zwischenfallenden Dreiecke** . . 75—80

Zweckmäßigkeit der Betrachtung der zwischen die Musterdreiecke fallenden Dreiecke 75. — Zahl dieser Dreiecke; Fehlen der Zahlen für ihre Tangenten und Sekanten; ungefähres Wachsthum derselben im Vergleich zu denen der nächstliegenden Musterdreiecke 76. — Tafel hierzu und ihre Berichtigung 77. — Größere Abweichung bei den Tangenten über 65°; didaktische Bemerkung 78. — Tafel der Tangenten und Sekanten über 65°; Beispiel der Berechnung 79. — Didaktische Bemerkung inbetreff der Veranschaulichung 80.

VIII. **Zusammenfassung des Gewonnenen. Trigonometrische Fragen** 80—88

Uebung des Auges, des Verstandes und der Phantasie durch die bisherigen Uebungen 80. — Vereinigung des Einzelnen zu einem Gedankenganzen und entsprechende Betrachtung der zweiten Tabelle 81. — Das Ab- und Zunehmen der Zahlen bei den spitz- und stumpfwinklichten Dreiecken 82. — Betrachtung über die Größe und den Unterschied des-

Seite

selben 83. — Lösung einiger trigonometrischer Fragen 84. — Bestimmung der Winkel eines Dreiecks, dessen Seiten bekannt sind, mit Hilfe der Tabelle 85. — Verfahren, wenn zwei Seiten und ein Winkel bekannt sind 87. — Grund der Einschränkung auf das Nothwendige (geringe Meinung der Pädagogen von den Fähigkeiten der Kinder) 88.

Dritter Abschnitt. Gebrauch des ABC der Anschauung 88—100.

Nothwendigkeit, jene Vorübungen den übrigen Theilen des Unterrichts einzupassen 88. — Keine unmittelbare Anwendung auf das Zeichnen 89. — Anwendung auf die Geographie bei Auffassung der gegenseitigen Lage einzelner Punkte auf der Karte 90. — Verfahren dabei 91. — Anwendung auf die Astronomie; Uebung in den Kombinationen der Dreiecke überhaupt 92. — Uebergang zu Naturgegenständen durch das Zeichnen; Wichtigkeit der Kultur der Anschauung für die Phantasie und das Imaginiren körperlicher Räume (für Anatomen im weitesten Sinne) 93. — Anwendung auf das Zeichnen nach der Natur 94. — Verfahren beim Zeichnen von Landschaften 95. — Fortschritt zur menschlichen Figur; Anwendung auf die Mineralogie 96. — Imaginiren körperlicher Räume an Gebälk und Zimmerwerk, an Maschinen, am gestirnten Himmel (mathematische Geographie), in der Naturgeschichte (an Skeletten 2c.); Behandlung der Naturgeschichte überhaupt 97. — Geläufigkeit und Genauigkeit in der Auffassung, mechanische Erfindungskraft und Selbstthätigkeit als Folgen jener Uebungen 98. — Vorhandene Lücke; Wichtigkeit der vertrautesten Bekanntschaft mit den äußeren Erscheinungen, des Heimischwerdens in der Sinnenwelt als unserer jetzigen Heimat, der sinnlichen Klarheit für scharfes Denken, des stufenmäßigen Fortschrittes für die Erziehung 99. — Bemerkungen über die Anwendung des vorgeschlagenen ABC 100.

Nachschrift zur zweiten Auflage . . . . . 101—108

Verhältniß der vorliegenden Schrift zu Pestalozzi's ABC der Anschauung; ihr Anschluß an die reine Idee der Erziehung 101. — Mißverständnisse inbetreff derselben und ihre Schlichtung; philosophische Streitigkeiten 102. — Fichtes Lehren, und Bemerkungen zu Johannsens Kritik der Schrift (Dreieck und Quadrat 103. — Anwendung auf die Auffassung krummlinichter Gestalten 104). — Die Lehre vom Ich und von der transszendentalen Freiheit 105. — Verhältniß des ABC der Anschauung zur Idee der Erziehung dargelegt durch ein Fragment eines älteren Aufsatzes; Verständigung über die beiden Ausführungen des ABC; Schärfung der Auffassung durch Hinzufügung zu dem Gesehenen, oder Weglassung davon 106. — Letzteres führt zu Punkten und Dreiecken 107. — Ueberleitung zur Idee der Erziehung 108.

Ueber die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung . . . . . 109—124

Aufgabe der Erziehung als eine einzige; Moralität als höchster Zweck des Menschen 109. — Guter Wille, Tugend und richtige Erkenntniß; Stellung des Erziehers zur Theorie der Freiheit 110. — Die Sittlichkeit als Naturbegebenheit in der Seele des Zöglings und die transszendentale Freiheit 111. — Worin die Charakterbildung besteht. Betrachtung über den Begriff der Sittlichkeit; Gehorsam und Befehl; Gegenstand des letzteren (Kant) 112. — Bemerkungen über die Akte des Gemüthes, aus denen der gebietende Wille resultirt 113. — Die dem Gehorchenden vorliegende Nothwendigkeit kann nur eine ästhetische sein (Plato) 114. — Einfache ästhetische Verhältnisse und Urtheile in den Künsten (Musik); der Mensch selbst als Gegenstand derselben (Gewissen, Verlangen) 115.

Seite

— Aufsuchen der einfachen ästhetischen Verhältnisse und Konstruktion der erhaltenen Urtheile zu einer Lebensordnung (transszendentale Freiheit; Plato) 116. — Wille und Verlangen und seine Richtung; Freiheit; Aufgabe der Zucht; Welt des Knaben 117. — Die Art der Auffassung der Welt determiniren durch ästhetische Darstellung der Welt 118. — Begriff der ästhetischen Auffassung der Welt und des menschlichen Verlangens; Verfahren bei der ästhetischen Darstellung der Welt; Verhältnisse des Kindes in der Familie 119. — Erweiterung dieses Kreises; frühe Richtung auf Gott, indes mit Einschränkung 120. — Erkenntniß und Theilnahme als Zweige des Unterrichts; Anfang der ersteren beim ABC der Sinne, der letzteren bei einfachen Verhältnissen: die Odyssee, und ihre Wirkung in religiöser Beziehung 121. — Erweiterung durch die Charaktere der Geschichte und ihre Benutzung (Lektüre der Dichter und Historiker) 122. — Erkenntniß der Natur, deren Glied der Mensch ist, als nothwendige Ergänzung; das Schicksal und die sittliche Idee (Schicksalstragödien); Individuum und Gattung 123. — Rückgang auf die Mathematik; Schlußbemerkung über die angestellte Betrachtung und das ABC der Anschauung 124.

II. Ueber das Verhältniß des Idealismus zur Pädagogik . . . . . 125—144

Schicksal philosophischer Theorien; idealistische Grundsätze und pädagogische Theorie; Fichtes Reden 127. — Ausgangspunkt zur Verständigung mit einem Rezensenten (Brandis); Kants Kategorien und Werth allgemeiner Formeln 128. — Fichtes Ich; die theologische Stimmung seiner Zeit im allgemeinen und sein Denken 129. — Fichtes Reden an die deutsche Nation; ihr Ausgangspunkt; Betrachtung des Moralisten und des praktischen Erziehers 130. — Absonderung der Jugend als Mittel der neuen Erziehung; Anhäufung vieler Kinder und die Schwierigkeiten der Disziplin und sichern Einwirkung 131. — Die moralische Erziehung in der Familie und Fichtes Plan; seine Ansicht über die Natur 132. — Kausalverhältniß zwischen Erzieher und Zögling und Wesen der Freiheit nach Fichte 133. — Angeborene Sittlichkeit und Verderbniß durch die Gesellschaft 134. — Beispiel der Scheidewände zwischen den Gesellschaftsklassen; ihr Grund, und Anwendung auf die Jugendgesellschaft 135. — Verkennen des psychologischen Mechanismus durch den Idealismus; Bemerkungen Fichtes über unmittelbar sittliches Streben 136. — Abweichen des eigenen Urtheils des Kindes von dem des Erziehers 137. — Fichtes Inkonsequenz inbetreff des Idealismus; Ich und Nichtich, auf das Verhältniß von Erzieher und Zögling und Fichtes Aeußerungen angewandt 138. — Unvereinbarkeit des Idealismus mit dem Begriffe der Erziehung (Probe wahrer Metaphysik und Psychologie); Unmöglichkeit der Erklärung einer pädagogisch richtigen Thatsache nach idealistischen Ansichten; Uebergang auf die Kontroverse der sittlichen Zurechnung 139. — Wie sich die Zurechnung in der Wirklichkeit, bei dem Einzelnen, in der Familie, in der Gesellschaft äußert 140. — Anwendung auf die Vorstellungsmassen; Einheit des Ich durch deren Verschmelzung 141. — Zurechnung des Ich; Entstehung des Wir 142. — Das Ich und das Wir; unbestimmter Charakter des Wir, erläutert an gesellschaftlichen Erscheinungen 143. — Hieran sich knüpfende politische Betrachtungen greifen bis in die Psychologie zurück 144.

Seite

III. Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik 145—244.

Einleitung . . . . . 147—157

1. Brief. Veranlassung der Briefe 147. — Die psychologische Pädagogik und ihr Zweck 148. — Ihre dreifache Aufgabe 149. — **2. Brief.** Sonst und jetzt hinsichtlich des Unterrichtswesens (Niemeyer, Schwarz, Jean Paul) 149. — Pestalozzis Unternehmungen; Fortschritt seit Locke; Wohlbefinden der Lehrer 150. — Wünsche der Eltern hinsichtlich des Unterrichts ihrer Kinder; die Gymnasien und die Rücksicht auf die natürlichen Fähigkeiten 151. — Fichtes Plan; Hauslehrer und öffentliche Schulen 152. — **3. Brief.** Sophistik der Staatspädagogik 152. — Verhältniß von Schule, Staat und Familie 153. — Absicht des Staates hinsichtlich der Schulen; das Bedürfniß der Familien (Individualität der Kinder) und die Schulen 154. — Fichtes Plan einer abgesonderten Massenerziehung; verderbliche Folgen einer solchen 155. — Kein Niederdrücken des Familiengeistes; Berücksichtigung der Individualität 156.

I. Die manigfaltige Bildsamkeit der Zöglinge 157—244.

A. **Verschiedenheit der Naturanlagen (des Angebornen)** 157—229.

a. **Physiologische Seite dieser Verschiedenheit** . . . . . 157—178

4. Brief. Die Familienähnlichkeit; das Angeborene ist ein Erbstück 157. — Einfluß körperlicher Verschiedenheiten auf geistige Aeußerungen; Sensibilität, Irritabilität und Vegetation; Abweichung des Quale und Quantum von der allgemeinen Norm 158. — Gicht, Skrofelsucht, Fieber; Mißverhältnisse des Nervensystems, des Blutsystems und der Vegetation 159. — Pädagogische Erwägungen 1) hinsichtlich der aus verdorbener Qualität des Organismus stammenden Krankheitsanlagen (Blödsinn, Skrofelsucht) 160; — 2) hinsichtlich der Fieber und der Geneigtheit des Organismus dazu; 3) hinsichtlich der Störungen der Gesundheit 161. — (Ansicht der spinozistisch-idealistischen Naturphilosophie; die Organe im gesunden Zustande 162); — 4) hinsichtlich der vom Gefäßsysteme ausgehenden Reizungen; 5) hinsichtlich der Schwäche des Gefäßsystems 163. — **5. Brief.** Verschiedenheit des Gedächtnisses; wovon dasselbe abhängt 164. — Das Auslassen; physiologischer Grund der Gedächtnißschwäche 165. — Physiologische Bedingung eines guten Gedächtnisses (rechtes Verhältniß zwischen Gefäß- und Nervensystem) 166. — **6. Brief.** Begriffsbestimmung von Irritabilität, Sensibilität und Vegetation 167. — Zurückführung der Temperamente darauf. 1) Fehler der Vegetation: der Choleriker 168. — 2) Fehler der Vegetation: der Musikus; 3) Fehler der Sensibilität a) des sogen. inneren Sinnes: der Böoter 169; — b) des Gehirns: der Sanguiniker; Charakteristik des Böoten und Sanguiniker 170; — 4) Fehler der Vegetation und Irritabilität: der Melancholiker; 5) Fehler der Vegetation und Sensibilität: der böotische Choleriker; 6) Fehler der Irritabilität und Sensibilität: der Pflegmatikus; 7) Fehler der Vegetation, Irritabilität und Sensibilität: der Blödsinn 171. — **7. Brief.** Verschiedene Auslegung der Namen der Temperamente 171. — Unterschied zwischen angeborenem und erworbenem Temperamente; Temperamente als Naturfehler 172. — **8. Brief.** Einwirkung der Mißverhältnisse gesellschaftlicher Verhältnisse; mißrathene Kinder 173. — Nördliche und südliche Naturen 174. — **9. Brief.** Ueberleitung der vorigen Betrachtung auf das psychische Gebiet; schon bei Kindern hervortretende Unterschiede im Psychischen, die

Seite

auf Seelenvermögen hinzudeuten scheinen (Gedächtniß, Verstand, Gemüth, Wille) 175. — Das theoretisch Mangelhafte und praktisch Unbrauchbare der Lehre von Seelenvermögen 176. — Pädagogische Beleuchtung; die Theologen 177.

b. **Physiologisch-psychologische Seite der Verschiedenheit des Angebornen** . . . . . 178—186

10. Brief. Zusammenwirken des Physischen und Psychischen im Affekte 178. — Erläuterung dessen; Unterschied zwischen Erwachsenen und Kindern 179. — Wechselnde Gemüthsstimmung bei Kindern (Aufsicht); Besserung und Grund derselben 180. — Einfluß der Erziehung auf den Ausbruch der Affekten 181. — **11. Brief.** Fälschliche Zurückführung der Affekten auf die Gefühle 181. — Affekten machen das Gefühl platt; Erläuterung und pädagogische Anwendung (Rührspiele) 182. — **12. Brief.** Zorn und Furcht bei Thieren (Hund und Katze), physiologisch und psychologisch betrachtet 183. — Beobachtung des ersten Affekts bei Kindern 184. — **13. Brief.** Verschiedenheit des Auffassens zurückgeführt auf Verschiedenheiten des Affekts 184. — Ueberleitung zur psychischen Seite der Betrachtung 185. — Geringe Erforschung des Zusammenhangs des Physiologischen, das den Rhythmus des psychologischen Mechanismus verändert 186.

c. **Psychologische Seite der Verschiedenheit des Angebornen** . 186—229

α) Die unmittelbare Reproduktion 186—218.

14. Brief. Begriff eines physiologischen Hindernisses und des freien Raumes 187. — Einzelne Punkte der unmittelbaren Reproduktion 188. — Fortsetzung bei Eintritt eines physiologischen Hindernisses und einer neuen, der gehemmten gleichartigen Vorstellung 189. — **15. Brief.** Anwendung auf den Unterricht 190. — Desgl. auf das Volks- und Einzelleben, auch in leiblicher Hinsicht 191. — Desgl. auf verdorbene Subjekte. Mängel der älteren Erziehungsschriften (die Erziehungsrevisoren; die alte Vermögenspsychologie) 192. — **16. Brief.** Hindernisse der Auffassung des Neuen (Furcht ꝛc.) 193. — Langsam fortschreitender Unterricht als Gegenmittel; Verwechslung des scheinbar spielenden Verfahrens mit Spielerei 194. — Verfahren bei düsteren Köpfen 195. — **17. Brief.** Die Neugierde der Kinder 195. — Erklärung von Wölbung und Zuspitzung 196. — Wölbung und Zuspitzung als Grundlage der Neugier; wiefern in der Neugier eine Begierde ist 197. — Verbindung der mittelbaren Reproduktion mit der unmittelbaren dabei 198. — **18. Brief.** Nothwendigkeit der Wölbung und Zuspitzung für den Unterricht, und physiologisches Hinderniß derselben (Steifheit der Köpfe) 199. — Philosophische Köpfe; Vergleich der Steifheit mit dem böotischen Temperamente 200. — Art der psychologischen Wirkung des physiologischen Hindernisses 201. — **19. Brief.** Schilderung der lebhaften flachen Köpfe nach Verstand und Gedächtniß 202. — Zeitweilig wirkendes physiologisches Hinderniß als Ursache (Bedürfniß nach kurzer Erholung, nach Gesellschaft und Abwechslung) 203. — Gutes Gedächtniß für Einzelnes, schlechtes für Zusammenhängendes wegen Unterbrechung des Gedankenlaufes 204. — **20. Brief.** Beispiele der Wölbung und Zuspitzung: die Musik 204. — Die Sprache und das Verstehen derselben; drei Quellen möglicher Fehler dabei 205. — Lange und kurze Gedankenfäden 206. — **21. Brief.** Exkurs über die Auffassung des Zeitmaßes 206. — Vorgänge der Wölbung und Zuspitzung (Hebung und Senkung) bei einer Reihe gleichartiger Empfindungen 207. — Vorstellung der Pause 208. — Zusammenfassung des Vorigen 209. — Wirkung des Grades der Stärke gleichmäßig auf einander folgender Schläge 210. — **22. Brief.** Die zugleich steigenden Vorstellungen;

Seite

ihre Bedeutung für den Unterricht und die Selbstthätigkeit 211. — Was dabei in Betracht kommt 212. — **23. Brief.** Hinzutreten des physiologischen Hindernisses; Wirkung desselben 213. — Anwendung auf die Erziehung; Unbesonnenheit und Leichtsinn 214. — Vergleich mit den flachen und steifen Köpfen 215. — **24. Brief.** Kennzeichen des Leichtsinns 216. — Behandlung desselben 217.

β) Die mittelbare Reproduktion 218—229.

25. Brief. Der wichtige Prozeß der Gestaltung beruht auf Reihenbildung 218. — Länge der Reihen und Grade ihrer Verbindung 219. — Gleichartigkeit, Vielheit und Reproduktion der Reihen; Arten der zusammengesetzten Reihen 220. — **26. Brief.** Formeln der Reihenbildung 221. — Mängel und Bedingungen der Reihenbildung 222. — Hinderniß bei steifen Köpfen 223. — **28. Brief.** Anwendung auf die Erziehung; Verschiedene Disposition zum äußern Handeln 223. — Einfluß des äußeren Handelns auf den Ablauf der Vorstellungsreihe 224. — Vorgang beim Sprechen 225. — Wichtigkeit der Sprachbildung und der Möglichkeit des Ablaufens der Reihen 226. — **29. Brief.** Gegensatz der eine Reihe bildenden Vorstellungen 227. — Fehler der Lehrweise inbetreff ungelegener Störung und unterlassener Nachhilfe beim Ablaufen der Reihen des Lehrlings 228.

B. **Verschiedenheit hinsichtlich der erworbenen Anlagen der Zöglinge** . . . . . 229—244

30. Brief. Rückblick auf das Vorige; das Lernen einer fremden Sprache und der Muttersprache 229. — Wichtigkeit der Anknüpfung alles Unterrichts an Erfahrung und Umgang; der fremden Sprache an die Muttersprache 230. — Nothwendigkeit fester Stützpunkte für alle anzuknüpfenden Kenntnisse und des rechten Fortschrittes beim Unterrichte 231. — Das äußere Handeln des Zöglings 232. — **31. Brief.** Das Zugleichsteigen verschmolzener Vorstellungen 232. — Die große Menge der Lehrgegenstände und das selbständige Bilden und Gestalten 233. — **32. Brief.** Phantasie und Glaube; ihr Zusammenhang 233. — Fortschritt des Phantasirens und Glaubens 234. — Zurückführung der Phantasie auf das Zugleichsteigen verschmolzener Vorstellungen; Wichtigkeit pädagogischer Beobachtung des kindlichen Phantasirens 235. — Druck des Unterrichts auf die Phantasiethätigkeit und seine Wirkung auf die geistige Individualität 236. — **33. Brief.** Die apperzipirende Aufmerksamkeit als Zusammenwirken von Phantasie und Sinnlichkeit 236. — Wechselwirkung der freisteigenden und sinkenden Vorstellungen dabei; Betrachtung über erstere 237. — Das Bemerken überhaupt; das apperzipirende Merken als an die freisteigenden Vorstellungen geknüpft 238. — Beschränkung des apperzipirenden Merkens an Beispielen erläutert 239. — Wichtigkeit vielseitigen Beobachtens; Eintritt des psychologischen Hindernisses (Blödheit) 240. — **34. Brief.** Das apperzipirende Merken verbunden mit äußerem Handeln 240. — Das Memoriren als Einfügung schwacher Vorstellungen in neue Verbindung 241. — Bedingungen für das Memoriren; Mitwirkung des Organismus bei glänzendem Gedächtniß; Verhältniß des Gedächtnisses zur übrigen geistigen Fähigkeit 242. — **35. Brief.** Uebersicht und Zusammenfassung des Vorigen 242. — Verschiedenheit der Schüler hinsichtlich des Gedächtnisses und der Phantasie; Vorblick auf Reflexion, Gefühl und willkürliche Aufmerksamkeit; Nothwendigkeit der Sonderung der verschiedenen Naturen in den Schulen 243.

Seite

IV. Ueber Pestalozzi's neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt . . . . . 245—258

Art der Darstellung des Buches; Pestalozzi in der Schulstube 247. — Chorsprechen; Hornblättchen; Auswendiglernen 248. — Regelmäßigkeit der Reihenfolge; lakonische Kürze der Methode; Grund des Auswendiglernens (Verständlichkeit) 249. — Kindern ist das Wort eine Sache; Pestalozzi's Ziel; Bestimmung des Buches 250. — Das Dringendste beim Unterrichte; kein Allerlei; was der physischen und moralischen Natur nöthig ist 251. — Die Schule kann nur das Allgemeinste übernehmen, was später das meiste ermöglicht 252. — Wirkung der Außenwelt auf das Kind; die Sprache 253. — Geistiger Zustand des Kindes hinsichtlich der Auffassung der Natur und der Sprache 254. — Uebung im Anschauen als Allgemeinstes; Pestalozzis Vorschläge zu Uebungen im Anschauen, Sprechen und Zählen 255. — Vortheile für die äußere und innere (sittliche) Bestimmung des Menschen 256. — Pestalozzi lieferte nur die ersten allgemeinsten Anfänge der nöthigen Reihenfolge 257. — Bei der Fortsetzung ist für die Möglichkeit ästhetischer Wahrnehmung zu sorgen 258.

V. Ueber den Standpunkt der Beurtheilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode . . . . 259—268

Pestalozzis Darstellung (Kant) 261. — Mängel an wissenschaftlichen Hilfsmitteln und Steifheit (Fichte); die Frage, ob Pestalozzis Uebungen das beste und zweckmäßigste seien 262. — Die Individualität, ihr Grund und ihre Entstehung; Vergleich der Pädagogik mit der Gartenkunst 263. — Verschiedene Ansicht über das Wesen des Menschen (transszendentale Freiheit); Vergleich zwischen Mensch und Thier; die Vorstellungen als treibende Mächte im Geiste 264. — Wechsel und Gestaltung der Vorstellungen; Mängel der Selbstbeobachtung; die Natur als Quelle des Vorstellens 265. — Menge der Erziehungsmittel (Pestalozzi, Basedow); kein Zufall soll walten; der Mensch bedarf der Kunst, die ihn erbaue 266. — Kunst der Fortsetzung des Angelegten; Werth und Ort der Pestalozzischen Methode; unterhaltende Methode Basedows als Fortsetzung 267.

VI. Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik . . . . . 269—280

Warum keine Definition, oder Lobrede, oder Geschichte des Gegenstandes an der Spitze steht 271. — Gegenwärtiger Zustand der Pädagogik; Blick in die eigene Jugenderziehung 272. — Studium von Niemeyers Schrift; kein Ueberblick (ästhetische Darstellung der Welt; Bildung von Phantasie und Charakter); Pädagogik als Wissenschaft und Kunst 273. — Verhältniß zwischen Theorie und Praxis 274. — Stimmung des Zeitalters; der Takt als Mittelglied zwischen Theorie und Praxis 275. — Bildung des Taktes durch die Praxis mit Hilfe der Ueberlegung 276. — Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft; Ideal des Erziehers 277. — Keine beständige Aufsicht (Rousseau); Absicht der Vorlesungen 278. — Voraussetzung und Gang der Vorlesungen. Worin der moralische Charakter besteht 279. — Der Takt des sittlichen Charakters, und des Erziehers; Schule desselben 280.

Seite

VII. Aufsätze aus dem pädagogischen Seminare zu Königsberg 281—298.

1. Entwurf zur Anlegung eines pädagogischen Seminars 283—288

Voraussetzung hinsichtlich der Erzieher, der Zöglinge und der Praktikanten; Wichtigkeit der Beobachtungen 283. — Einrichtung des Seminars; Anschluß an die Familie 284. — Zahl der Zöglinge; Verpflichtungen der Eltern 285. — Verpflichtungen des Erziehers; seine Besoldung durch den Staat 286. — Einsetzung von zwei Erziehern; Aufmunterung der jungen Leute; Einführung der gewonnenen Unterrichtsmethode in die Schulen 287. — Belauf der Kosten 288.

2. Gedanken über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können . . . . 288—291

I. Verschiedenheit und Bildung der pädagogischen Meinungen 288. — Gefahren daraus für die pädagogische Wissenschaft. II. Bedingungen für den Nutzen: 1) Uebereinstimmung in den Prinzipien 289; — 2) Besitz pädagogischer Erfahrung; 3) geringe Zahl der Disputirenden 290; — 4) gründliche Ueberlegung 291.

3. Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz . . . 291—298

Inhaltsanzeige des Aufsatzes; vielseitige Bildung und die Schule 291. — Berücksichtigung der Individualität; Bildung des Interesse statt Zerstreuung; Strenge des Lernens (Examen) 292. — Nothwendigkeit der Psychologie für die Pädagogik (Untauglichkeit der jetzigen); Streben nach Einheit in der Philosophie (Reinhold, Fichte) 293. — Schellings Naturphilosophie; Anwendung auf die Pädagogik; Vergleich mit der Mathematik 294. — Interesse und Liebe; Mannichfaltigkeit statt der Einfachheit um des Interesse willen 295. — Gleichschwebend-vielseitiges Interesse; froher Fleiß; Ruhepunkte des Fühlens und Denkens; empfohlene Ausdehnung des Religionsunterrichts 296. — Verwerflichkeit derselben; rechte Art des Religionsunterrichts 297. — Sprachstudien und Mathematik; Selbststudium aus Büchern, und Voraussetzung dafür 298.

VIII. Schriften über das Verhältniß des Erziehungs- und Schulwesens zu Staat und Kirche 299—334.

1. Ueber das Verhältniß der Schule zum Leben . . . 301—306

Die Reformation als Wirkung der Schule im weitesten Sinne 301. — Schule und Leben; Bildung des Menschen durchs Leben 302. — Schulmann und Staatsmann; äußere Unterordnung der Schule unter den Staat; ihre Nothwendigkeit für den Staat 303. — Keine innere Herrschaft des Staates über die Schule (Napoleon); Kirche und Schule 304. — Grundlage der Kirche; keine Hierarchie, kein Aufzwingen eines äußerlichen Bekenntnisses; Verhältniß der Schule zu ihr 305. — Gegenseitige Dienstleistung; Urtheil Kants 306.

2. Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung . . 307—315

Hebung der Nationen durch öffentliche Erziehung (Xenophon, Plutarch, Fichte, Pestalozzi); falsche Art der Untersuchung 307. — Platons Lehre vom Staate; sein Schweigen über Volksbildung 308. — Rousseaus Träume; verkehrter Weg von der Politik in die Pädagogik; Selbständigkeit der letzteren; Schulen als Nothhilfen 309. — Auch keine Unterordnung der Politik unter die Pädagogik; Idee des Staates 310. — Die

Seite

Erziehung fordert einen Künstler; Erläuterung dessen 311. — Angemessene Wirkungssphäre der Erziehung; Wirken ins Große (Basedow, Pestalozzi); wessen der Erzieher bedarf (Rousseau) 312. — Bildung des Erziehers als Hauslehrer; späterer Fortgang (Schule und Schulämter) 313. — Mittleres Verhältniß zwischen Hauslehrer und Schulmann; Städte und Kommunen, Erziehungsgemeinschaften in ihnen und Stellung des Erziehers 314. — Stellung der Schule dazu 315.

3. Ueber Staat und Erziehung. Bruchstück aus der Encyklopädie der Philosophie . . . . . 316—334

Elftes Kapitel. Von der Staatskunst 316—319.

§ 100. Politik und Pädagogik; Religion. — § 101. Eifer für die Erziehungskunst aus politischen Zwecken 316. — Die politischen Parteien und die Schule; der Staat als Resultat kleinerer Gesellschaften; Verhältniß des Staates dazu inbetreff der Erziehung 317. — Druck des Staates auf die Erziehung infolge der Ständeunterschiede und staatlichen Ehrenpunkte 318. — Die Staatskunst dreht sich mit der Erziehungskunst im Kreise 319.

Zwölftes Kapitel. Von der Erziehungskunst 319—334.

§ 102. Erziehung als Sache der Familien; Wünsche inbetreff der eigenen früheren Erziehung 319. — Beurtheilung von dergleichen Wünschen und Klagen und deren Nutzen; falsche Freiheitslehre und Psychologie 320. — § 103. Schwierigkeit einer festen Haltung bei Erwachsenen gegenüber der Forderung, eine solche dem Zöglinge zu geben; Erhaltung der Kräfte des Zöglings. — § 104. Frohsinn der Kinder und Gehorsam; Verheimlichung und Lüge 321. — Aufsicht und Gewöhnung an vertrauliche Mittheilung als Gegenmittel. — § 105. In zweiter Linie stehen Unterricht und Schule; dagegen ist die Wirkung des Unterrichts dauerhafter 322. — Daher Charakterbildung hauptsächlich durch den Unterricht; Bedingungen dazu und Unsicherheit des Wissens 323. — § 106. Wirksamkeit des Wissens entschieden durch die gesellschaftlichen Verhältnisse. — § 107. Untauglichkeit der alten Vermögenspsychologie für die Einsicht pädagogischer Regeln 324. — Die Redensart von formeller Bildung durch Anpreisung des lateinischen Sprachunterrichts; psychologischer Vorgang dabei 325. — Reihenfolge des Erlernens fremder Sprachen (falsche Psychologie); Unterschied eines deutschen, französischen und englischen Gelehrten 326. — Werth fremder Sprachen nach dem Verhältniß der anzueignenden Vorstellungsmassen. — § 108. Mathematik als Mittel „formeller Bildung"; was davon zu halten 327. — Grammatik und Logik; Geographie als Mittel, den Verstand in anderen Wissenschaften zu wecken. — §. 109. Woran sich der Erzieher zu halten hat, 1) hinsichtlich der Wissenschaften (Synthesis und Analysis) 328, — 2) hinsichtlich der Zöglinge (Interesse). — § 110. Hauptklassen des Interesse als Maßstab der Zugänglichkeit eines Individuums für den Unterricht 329. — Andere Stützen bei mangelndem Interesse (Arbeitsamkeit, feste Formen des Lebens). — § 111. Die praktischen Ideen als Richtschnur für den Unterricht 330. — § 112. Das Schulwesen (Humanismus und Philanthropinismus); Nothwendigkeit klassischer Studien für den Staat; Streit über den pädagogischen Werth alter Sprachen 331. — § 113. Hauptzweige des erziehenden Unterrichts; Philosophie auf Gymnasien; pädagogische Beleuchtung des Lernens alter Sprachen; Knaben, die nicht ins Gymnasium gehören 332. — Haupt- und Volksschulen ohne alte Sprachen; Auswahl der Schüler in den Gymnasien; Priorität des Griechischen. — § 114. Nothwendigkeit manigfaltiger Schulen gemäß der Individualität der Kinder 333.

Seite

IX. Gutachten und Vorschläge über Unterrichts- und Schulorganisation 335—398.

1. Ideen zu einem pädagogischen Lehrplane für höhere Studien 337—348

Veranlassung des Aufsatzes; Streit über die alten Sprachen 337. — Gründe für und wider; unvorsichtige Vereinigungsversuche (Vorschriften der neuesten Erziehungsschriften) 338. — Methode der Einführung in die alte Literatur (das Latein); Griechenland die Schule Roms, und das Ideal schöner Jugend (Homer) 339. — Die Griechen gehören in das frühere Alter; Verfolgen der alten Literatur im Zusammenhange; Folgen der gewöhnlichen Methode 340. — Einfachheit und Geschmeidigkeit eines geänderten Unterrichtsplanes; Ueberwindung der Schwierigkeiten des Griechischen 341. — Sonstige Aenderungen in den Studien; Beginn mit der Odyssee; Naturwissenschaften als zweiter Hauptpunkt 342. — Interesse am Menschen und an der Natur; Stundenvertheilung 343.

2. Abhilfe für die Mängel der Gymnasien und der Realschulen 344—357

Die Schule muß besser wissen als der Staat, was ihr frommt; sonst eintretende Uebelstände 344. — Klagen über zu viel Gelehrsamkeit, über Mangel an Frohsinn, über harte Behandlung, über bloße Sorge fürs Lernen 345. — Uebertriebener Diensteifer infolge der Prüfungsordnung von 1812; Streit über den Werth der alten Sprachen 346. — Unfähigkeit der streitenden Parteien (Grammatik und Mathematik als Gegenstände geistiger Gymnastik); der Wismayrische Lehrplan; Mißverständniß des erwähnten Edikts 347. — Befangenheit der Philologen in allgemeinen Irrthümern; Nothwendigkeit des Sprachstudiums 348. — Gespannter Zustand der Jugend infolge desselben; Uebermuth der Lehrer 349. — Nothwendigkeit anderer Schulen neben den Gymnasien 350. — Forderung hinsichtlich der Stellung der Bürgerschulen und ihres Lehrplans (Schwäche der Gymnasien hinsichtlich der Naturkunde) 351. — Berücksichtigung der auf den Gymnasien vernachlässigten Fächer; Aufklärung des Publikums über den Werth der Bürgerschulen 352. — Vergleich zwischen Bürgerschüler und Gymnasiasten; Namenänderung der Bürgerschulen. Verbesserung des Gymnasialunterrichts 353. — Nebensächlichkeit einzelner Verbesserungen (Diktiren, Korrekturen ꝛc.); Persönlichkeit der Lehrer; alte Weise des Lateinlernens 354. — Voreilige Exerzitien (übereiltes Latein- und Deutschschreiben); Chrestomathien; Lernen der Grammatik; Zurückstellen des Griechischen 355. — Das Griechische vor dem Latein (Zusammenhang, Natürlichkeit, Erweckung besserer Laune); Entfernung unfähiger Kinder vom Gymnasium 356. — Erlaubniß zur Voranstellung des Griechischen; Schulaufsicht und Schulgesetzgebung 357.

3. Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung ꝛc. . . . . . 358—398

Aufforderung dazu und Standpunkt desselben 358. — Grundgedanke der Graff'schen Schrift 359. — Was dem Klassensysteme fehlt 360. — Beurtheilung des Klassensystems nach der bloßen Uebung in Sprachen und Mathematik (Auffassung derselben von Seiten der Schulmänner) 361. — Rücksicht auf den Inhalt der Autoren; Wahl nach den Sprachformen 362. — Das Entweder, Oder hinsichtlich der Uebungen und der Gegenstände selbst; Grund des Uebersehens der Fehler des Klassensystems 363. — Verfolgung des untergeordneten Zweckes statt des höheren Zieles; positive Seite von Graffs Vorschlägen 364. — Getheilte Zustimmung; der Zweck des Unterrichts 365. — Gliederung des Begriffs

Seite

Interesse; Lernen und Interesse 366. — Erläuterung des Unterschieds durch Chrestomathien und die Odyssee; Mannigfaltigkeit des Interesses, erläutert an der Odyssee 367. — Gleichschwebendes Interesse (Beispiel dazu); als Sitz vielseitiger Bildung (worin diese besteht) 368. — Festigkeit des moralischen Charakters, bedingt durch vielseitiges Interesse (Schwierigkeit dabei) 369. — Vorblick auf die weitere Untersuchung. Bild einer Schule nach dem beschriebenen Unterrichtszwecke 370. — Kontinuität des Unterrichts in dem sich erweiternden Interesse. Verschiedene Lehrgegenstände und deren Eintritt 371. — Zerstörung der Kontinuität des Interesse durch das bisherige Klassensystem 372. — Spaltung der Rücksichten des Lehrers infolge des Eintritts neuer Anfänger. Die zu schaffende Abhilfe führt auf Graffs Plan 373. — Einwürfe gegen denselben; 1) auf wem das Zutrauen zur Schule ruhen soll 374. — Der Direktor und sein Verhältniß zum Kollegium; Zutrauen des Publikums zu einzelnen Lehrern 375. — Bedenken bei Abwegen einzelner Lehrer. 2) Ein Lehrer kann nicht allen Anforderungen genügen 376. — 3) Verschiedenartige Einseitigkeit der Lehrer; pädagogische Untauglichkeit derselben 377. — Graffs Meinung inbetreff des letzteren Uebels; die Schüler ohne Wechsel bei einem guten Lehrer 378. — Zustimmung zu Graffs Plan in der Theorie, Bedenken in Hinsicht auf die Praxis 379. — Mögliche Veränderungen im Klassensysteme; Voraussetzung einer fortschreitenden Bewegung im Unterrichte 380. — Zum Studiren untaugliche Schüler in Gymnasien; Nothwendigkeit verschiedenartiger Schulen und ihre systematische Verbindung 381. — Sichtung der Schüler; Einrichtung von Uebungsklassen und Uebungsstunden 382. — Ungleichheit der Fertigkeit bei Gleichheit des Interesse; Einschaltung von Episoden. Zusammenfassung der Vorschläge für Gymnasien und Bürgerschulen 383. — Voraussetzung pädagogisch gebildeter Lehrer. Bedenklichkeit wegen der Ungleichheit der Schüler 384. — Weitere Darlegung der systematischen Vereinigung von Gymnasien, Bürger- und Elementarschulen. Keine absolute Nothwendigkeit des Erlernens alter Sprachen; es ist eine Last; Voraussetzung dafür 385. — Entfernung unpassender Schüler von den Gymnasien; Unverstand der Eltern hinsichtlich des Gymnasialbesuchs ihrer Kinder 386. — Staatliche Hilfe dagegen. Die Hauptschule; ihr Name; Stätte für die zum Studiren Untauglichen 387. — Was die Hauptschule lehrt (Vergleich des Gymnasiasten mit dem Hauptschüler); Berechtigung der Hauptschüler zum Universitätsbesuche; Lehrgegenstände der Hauptschule 388. — Die Elementarschule; ihr unpassender Name; Vergleich mit Gymnasium und Hauptschule 389. — Vergleich des Gymnasiasten mit dem Hauptschüler. Begegnung einer falschen Ansicht hinsichtlich der Abstufung der drei Schulen (Vorklassen der Gymnasien); Arbeitsfeld des Gymnasiums und der Hauptschule 390. — Art der Arbeit in der Elementarschule; Scheidung der drei Schulen nach der Zahl der Lehrjahre und nach den Lehrmitteln 391. — Unterschied in der Behandlung der Lehrgegenstände in Gymnasium und Hauptschule 392. — Vergleich zwischen Gymnasiasten, Haupt- und Elementarschülern. Wie die Vereinigung der drei Schulen zu einem Ganzen zu verstehen ist 393. — Musterung der Schüler; Aufstellung einer Normalstufe 394. — Verfahren im Gymnasium hinsichtlich der Untauglichen (Ausweisung in die Hauptschule) und der Schwachen (Uebungsstunden und Uebungsklassen) 395. — Verfahren bei der Aufnahme von Schülern aus Haupt- und Elementarschule 396. — Musterung der Schüler in der Hauptschule; Schwierigkeit des Unterrichts und Wünsche inbetreff der Elementarschule. Zweifel hinsichtlich einer durchgreifenden Umwandlung der Schulen 397. — Schwierigkeit der Schulgesetzgebung 398.

Seite

X. Rezension über Schwarz' Erziehungslehre . . 399—428

Gleichartigkeit pädagogischer Erfahrungen als Boden gemeinsamer Verständigung 401. — Ansichten verschiedener über die Erziehung (Fichte, Niemeyer, Rousseau) 402. — Alle setzen die Bildsamkeit des Zöglings voraus. Zweck und Mittel der Erziehung weisen auf Ethik und Psychologie hin (Physiologie?); Zuhilfenahme der Zeitphilosophie; Verhalten des Empirikers dabei 403. — Schwarz' Verfahren; Anordnung des Werkes im allgemeinen 404. — Bemerkungen darüber und über die Unverhältnißmäßigkeit einzelner Theile 405. — Bericht über den Inhalt der ersten zwei Bände 406. — Zitat; Bemerkung dazu über den Gegensatz von Naturgesetz und Freiheitsgesetz und über die Bildsamkeit des Zöglings 407. — Gegensatz zu Rousseau, und Beurtheilung desselben 408. — Bericht über die Zeit vor der Reformation (Sturm, Trotzendorf ꝛc., die Jesuiten) 409. — Fortsetzung über Baco, Comenius, Montaigne, Locke; schiefes Urtheil über Locke 410. — Weitere Bemerkungen über die Beurtheilung Lockes und Rousseaus; Lockes Empfehlung der häuslichen Erziehung 411. — Begründung derselben; Lockes und Rousseaus pädagogischer Standpunkt 412. — Nothwendigkeit der genauen Beachtung der feineren Unterschiede; Ausführlichkeit über Rousseau und schiefe Beurtheilung desselben (die äsopische Fabel) 413. — Brauchbarkeit von Rousseaus Emil; Einfluß Rousseaus auf die deutschen Pädagogen (Campes Revisionswerk); sein Hauptfehler 414. — Bemerkungen zur Beurtheilung von Basedow, Salzmann, Campe, Pestalozzi, Spener, Francke, Fichte 415. — Grund der einseitigen Urtheile. Bericht über den dritten Band; Bemerkung über die Beurtheilung der verschiedenen Erziehungssysteme 416. — Mangelhafte Grundlegung zur systematischen Pädagogik; Urtheile Schleiermachers und Niemeyers, und Schwarz' Antwort; Verhältniß der Pädagogik zu ihren Hilfswissenschaften 417. — Selbständigkeit der Pädagogik. Schwarz über Bildung und Erziehung; Mittheilung einiger Stellen 418. — Bemerkungen über die Ungenauigkeit inbezug auf Takt und Aufmerksamkeit 419. — Mängel Campes und der Revisoren; das Ich ist nichts Fertiges 420. — Ungleichmäßigkeit der Behandlung; das Räsonniren mit Kindern; Mängel inbetreff der moralischen Heilkunde 421. — Mängel inbetreff der Darstellung der Unterrichtslehre 422. — Unterschied zwischen Schwarz und Niemeyer; rechte Beurtheilung der Erziehungsrevisoren 423. — Die psychologische Kontinuität bei Schwarz; Vergleich zwischen Niemeyer und Schwarz 424. — Unzulänglichkeit der Pädagogik (Jean Paul); Mißgriffe inbetreff der Behandlung der Kinder, allmähliches Einschlagen oder Mißrathen der Kinder ꝛc. fordern zu genauerem Studium des menschlichen Geistes auf 425. — Falsche Psychologie (Fichte's Ich); Bemerkungen über die Seele; die Vorstellungen und deren Hemmung unter einander und von Seiten des Leibes 426. — Ohne Mathematik kein sicheres Lehren der Psychologie; Werth der psychologischen Darstellungen bei Schwarz; Mängel inbetreff der Ethik 427. — Bemerkung über das Gewissen 428.

Anmerkungen . . . . . 429—509

Wichtigere Stellen aus anderen Schriften Herbarts:

Ueber das Betreiben vieler heterogener Lehrgegenstände 431. — Ueber die besonderen Anlagen für Mathematik 432 f. — Vereinigung von theoretischer und praktischer Philosophie in der Pädagogik; Kausalverhältniß zwischen Zögling und Erzieher (transszendentale Freiheit) 435. — Ueber die Verschiedenheit der Be-

Seite

urtheilung idealischer und wirklicher Geistesgröße und ihren Grund 436 f. — Ueber die Bildung des ästhetischen Urtheils, ihre Verspätung und deren Folge 437 f. — Ueber die Unbrauchbarkeit der transszendentalen Freiheitslehre, den Determinismus und sein Verhältniß zur Sittlichkeit 439. — Ueber die Anhäufung vieler Knaben und ihre Folge 440. — Ueber Fichtes Patriotismus 441. — Ueber das Fichte'sche Ich, die Entstehung des Ich und Wir 442. — Ueber die Verschiedenheit der Ichheit und deren Beziehung zur Rechtlichkeit; die Entstehung des Ich, und die Einheit desselben als Ziel der Erziehung 443. — Ueber das Verhältniß der Vorstellung des Ich zu der des Wir und deren Bedeutung 444. — Urtheil über Niethammers Streit des Philanthropinismus und Humanismus 445. — Ueber die Familienverhältnisse in ethischer Beziehung; desgl. inbezug auf die Prinzipien des Fort- und Rückgangs in gesellschaftlicher Hinsicht (väterliche Gewalt; Verhältniß der Eltern und Ehegatten zu einander und zu den Kindern) 446 f. — Ueber den Blödsinn; Grade desselben und physiologische und psychologische Einflüsse 448 f. — Ueber den Unterschied von Gefühlen und Affekten 450 f. — Die Temperamente in psychologischer Beziehung zu Gefühlen und Affekten 451 f. — Ueber Pläne und Maximen; Meinung der Theologen inbezug auf Ursprung und Bekämpfung des Bösen 452 f. — Ueber Furcht und Zorn 453. — Ueber unmittelbare Reproduktion, freien Raum und Hemmung mit Bezug auf den Unterricht 454 f. — Ueber Steifheit; über Seelenvermögen im Sprachgebrauche 455. — Ueber Kinderfragen; Kürze der Reihen bei Zeitmenschen (gutes Gedächtniß); Sprache und deren Verständniß 456. — Ueber Erhebungsgrenzen; das Gestalten der Zöglinge; Steilheit und Flachheit der Reihen mit Bezug auf einzelne Individualitäten 457 f. — Ueber Bildung und Ablauf der Reihen mit Bezug auf zu erlangende Fertigkeiten bei jungen Leuten 458 f. — Ueber den Ablauf der Reihen bei vorhandenem physiologischen Hindernisse 459 f. — Ueber den Ablauf der Reihen bei der Arbeit (Warten lernen; Spielen) 460 ff. — Ueber das Warten der Reihen (Hauptsache bei der Bildung des Menschen) 462 f. — Ueber die Kunst des Vortrags, der Erzählung und dramatischen Darstellung (Homer, Walter Scott) 463 ff. — Ueber freies Steigen verschmolzener Vorstellungen 465. — Ueber den freien Raum (leichte Wiederkehr der ersten Eindrücke); über das Ablaufen der Reihen mit Bezug auf das Memoriren 466 f. — 1. Reflexion; 2. Reflexion und Urtheil 467 f. — 3. Voreilige Neigung zum Urtheilen; 4. Schwäche der Einsicht und Beobachtung dabei 468. — 5. Urtheiler sind noch keine Schließer (analytischer Unterricht); 6. Verwandtschaft zwischen Schließen, Messen und Rechtlichkeit; 7. richtiges Verhältniß der Ausbildung oberer und unterer Vorstellungsmassen (Vielseitigkeit des Interesse und Charakter) 469 f. — 8. Zugleich steigende Vorstellungen (Maximen, Pläne; Begriffsbildung, Urtheilen; Kinderfragen; guter Unterricht; Tiefe) 470 f. — 9. Tiefe (moralische Selbständigkeit; Sprachbildung; Einseitigkeit; Anforderungen des Unterrichts an den Schüler; Söhne von Gelehrten; kein Mechanismus des Hersagens); 10. Sprachstudium und Begriffsbildung 471 f. — 11. Triebe sind Abstraktionen (weder gute noch böse ursprünglich vorhanden); 12. Pläne und Maximen; 13. das Gewissen und seine Grundlage (Gewissen des Lügners) 472 f. — 14. Wirkung unwillkommener Wahrheit (Scham); 15. moralische Beurtheilung anderer 473.

Seite

— 16. Streben nach Selbständigkeit (das Ich und die transszendentale Freiheit); — 1. Erforschung der Verschiedenheit der Köpfe; 2. Physiologischer Unterschied der Individualität (stämmige und weiche Naturen); 3. Psychische Verschiedenheit der Köpfe und ihr dreifacher Grund 474 f. — Bedürfniß nach Unterricht bei Kindern (Wahl der Spiele) 476. — Der Mensch als Produkt seiner Zeit und Umgebung (Ursprüngliches und Zufälliges) 478 f. — Verhältniß der pädagogischen Wissenschaft zur Philosophie 480. — Ueber Schulen, ihr Bedürfniß und ihre Wirksamkeit 481. — Verhältniß zwischen Politik und Pädagogik (Parallelismus und Verschiedenheit) 482 f. — Ueber Religionsgesellschaft und Kirche (äußere und einhellige Religionsübung, Sekten); über Gemeingeist und seine Beförderung durch wahres Wissen 483 f. — Ueber das Verhältniß von Kirche und Schule; über die Erziehung zu Platons Zeit mit Bezug auf die Gegenwart 484. — Ueber Rousseaus Staatsidee 484 f. — Ueber praktische Bildung der Erzieher (Nothwendigkeit eines kleinen Kreises; Menge der Vorträge) 485 f. — Der Staat und das Schulwesen (Berufsbildung durch Nebenklassen; Schulen für den synthetischen Unterricht, Privaterzieher für den analytischen Unterricht und deren Zusammenwirken und Thätigkeit) 486 ff. — Der Staat als Naturgewächs (wirkende Kräfte der Einzelnen) 489 f. — Unterschied der Dienenden, Freien, Angesehenen und Herrschenden; der praktische Mensch nach seiner Lebensweise (bestimmt durch Beschäftigungen, Gesinnungen, Familien- und Dienstverhältniß) 490 ff. — Ueber den Beginn der alten Sprachen mit den Griechen und des Griechischen mit der Odyssee 492 ff. — Verweilen des Knaben in der Vergangenheit und Hinausschauen in die Zukunft mit Bezug auf die Philologie; über Erhaltung der guten Laune (Vokabellernen) und Erholung der Kinder im Verhältniß zu ihren Arbeiten 495. — Mangel an Gedankenvorrath als Fehler jugendlicher Aufsätze; über Gesetzgebung (System der Gesetze und temporäre Anordnungen, ihr Verhältniß zu einander) 497 f. — Ueber Ruhe, Reizbarkeit, gegenseitige Bestimmung der Vorstellungen und Sammlung 499 f. — Ueber Schulen (Arten derselben und ihre Bestimmung, Staat und Schule, Kirche und Schule) 502. — Ueber Ziel und Thätigkeit der einzelnen Klassen in Gymnasien 505 f. — Zur Vertheidigung der Philanthropinisten; über Campe (Nützlichkeit und Werth der Handlungen) 506. — Ueber die wechselnde Gemüthsart bei Kindern 508.

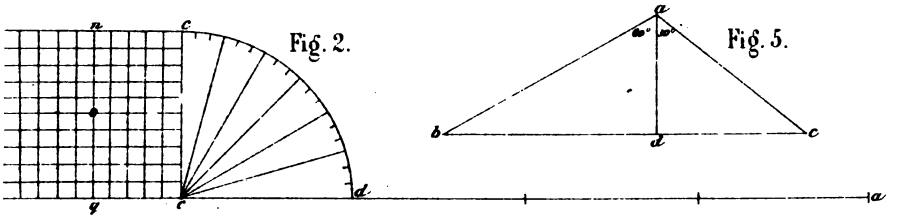
Inhaltsverzeichniß . . . . . 509—525

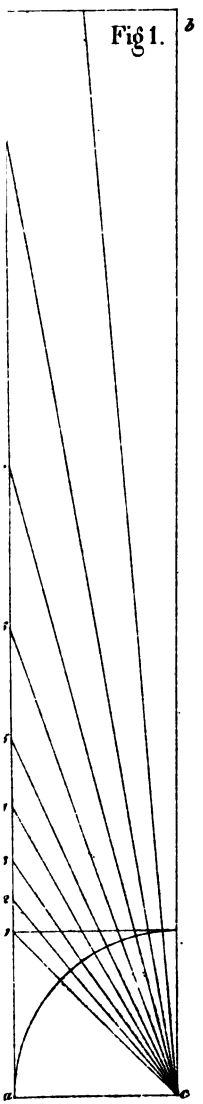
Berichtigungen:

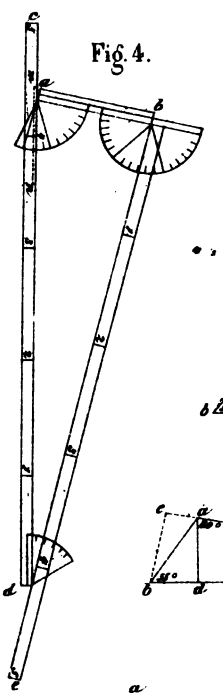
Seite	IX	Zeile	16	von	oben	lies vom ABC statt von ABC.
„	43	„	17	„	„	„ man wird st. man wir.
„	326	„	12	„	„	muß das Sternchen st. vor „Aber“ erst vor dem folgenden „die“ stehen und das zwischen eckigen Klammern stehende [Aber] auf Zeile 14 gestrichen werden.
„	356	„	20	„	„	ist hinter „zu bringen“ ein Punkt zu setzen, statt des Komma.
„	450	„	26	„	„	lies Ueber statt üben.

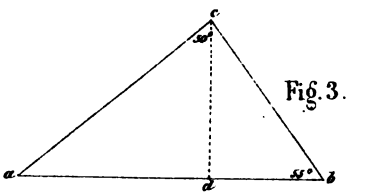
An den Buchbinder.

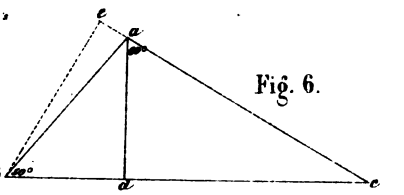
Damit während dem Lesen beide Tabellen zugleich herausgeschlagen, und bequem verglichen werden können: muß die erste Tabelle vorn vor dem Titelblatt, die zweite ganz am Ende, hinter der Kupfertafel, eingebunden werden.

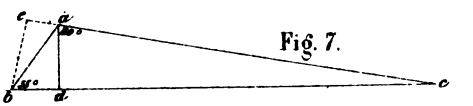


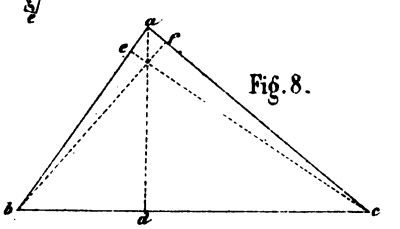


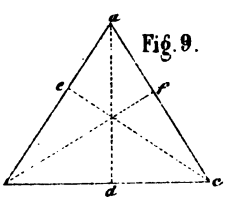


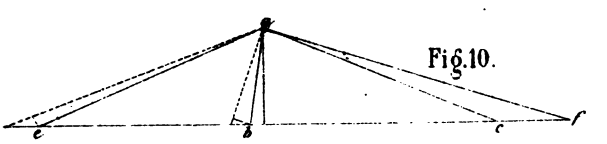












Lith. u. Druck v. H. Arnold, Leipzig.